

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

## **Relatório Final**

# **As concepções das crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita e a predisposição para o domínio da leitura e da escrita**

Ludgero Nuno Soares Cardoso

Coimbra, 2017



Ludgero Nuno Soares Cardoso

As concepções das crianças acerca da funcionalidade da  
linguagem escrita e a predisposição para o domínio da  
leitura e da escrita

Dissertação de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio

Orientador: Mestre Virgílio Rato

março, 2017

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra.*

Paulo Freire (1989)

## **AGRADECIMENTOS**

Este relatório assinala o fim de uma etapa longa e importante de formação pessoal e profissional, durante a qual foram muitas as pessoas que comigo partilharam saberes, experiências, apoio e às quais gostaria de agradecer, pois este trabalho é também o seu contributo.

Ao professor Virgílio Rato, orientador deste relatório, agradeço pelo seu empenho na melhoria deste trabalho, como também ao longo de todo o meu percurso académico.

Um agradecimento às professoras da ESEC, Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Lola Xavier, pela constante orientação e ensinamentos.

A todas as Orientadoras Cooperantes, Fernanda Santos, Isabel Hipólito, Isabel Norte, Júlia Eugénio e Manuela Álvaro, agradeço por me terem feito crescer como profissional e enquanto pessoa.

À minha família, o meu profundo agradecimento por terem contribuído para avançar na realização desta meta e a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus amigos e colegas quero agradecer por todo o companheirismo e ajuda ao longo destes anos. Obrigado Ana Rute, Joana, Marisa e Mónica por me terem feito sorrir nos momentos menos bons e por terem dado força e incentivo.

Por último, um agradecimento sincero a todos os alunos das turmas de estágio que me proporcionaram aprendizagens novas. Aprendi imenso e espero levar essa lição para a vida.

A todos, muito obrigado!



## RESUMO

O presente documento, desenvolvido no âmbito da disciplina de Prática Educativa do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, visa dar a conhecer o trabalho desenvolvido nos estágios supervisionados em 1.º e em 2.º CEB. Neste relatório evidenciam-se as dimensões experienciadas em cada um dos estágios referidos: descritiva, reflexiva e investigativa.

A construção deste trabalho exigiu uma divisão em três partes. Na parte I é apresentada uma investigação feita através da análise de dados recolhidos por entrevista numa turma do 1.º ano de escolaridade. A investigação teve como objetivo descobrir se os alunos que têm experiências de pré-leitura mais ricas são também aqueles que apresentam mais facilidade nas atividades iniciais de leitura e escrita. Conclui-se que a variedade de sítios em que a leitura ocorre e número de pessoas diferentes que leem à volta das crianças não têm maior influência no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, do que a regularidade com que as crianças ouvem alguém ler e a reflexão que fazem sobre essas leituras e os ensinamentos que advém dela. As partes II e III dizem respeito às experiências de ensino vivenciadas no contexto do 1.º e 2.º CEB, respetivamente. Tendo em conta o contexto de intervenção, também descrito neste documento, são fundamentadas as experiências pedagógicas, bem como reflexões em torno das mesmas. No 2.º CEB, a prática letiva foi desenvolvida nas seguintes áreas disciplinares: Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

Por fim, na parte IV, reflete-se sobre a iniciação à prática profissional durante este período de formação, baseada nas experiências adquiridas em ambos os Ciclos do Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Experiências de pré-leitura, Atividades iniciais de leitura e escrita, Conceções da Funcionalidade da linguagem escrita, Prática Pedagógica, Aprendizagens.



## **ABSTRACT**

The present document, developed within the context of the subject 'Educational Practises', integrated in the Master's Degree of Education of first and second Basic Education Cycles (BEC), of Coimbra's High School of Education, aims to share the work undertaken in the supervised internships in first and second BEC. In this report the dimensions experienced in each of the internships mentioned: descriptive, reflexive and investigative.

The elaboration of this paper demanded a division in three parts. In Part I it is presented an investigation ran in a first grade school class through the analysis of data gathered by interview. The goal of the investigation was to discover whether the students who have richer pre-reading experiences are also those who show more ease in the initial activities of reading and writing. The conclusion that has been reached is that the variety of places in which the act of reading occurs and the number of people that read around them do not have a greater influence in the process of teaching and learning how to properly read and write, than the frequency with which the children listen to someone read and the reflection that they make about those readings and their lessons. Parts II and III are related to teaching experiences lived in the context of first and second BEC, respectively. Taking into account the field of intervention, also described in this document, the pedagogical experiences are substantiated, as well as the reflections involving them. In second BEC, the lecture practise was developed in the following subject areas: Portuguese, Mathematics, History and Geography of Portugal and Natural Sciences.

Finally, in part IV, the reflection is focused on the initiation to professional praxis during this training period, based on the experiences acquired in both cycles of Basic Education

**Keywords:** Pre-reading experiences, Initial activities of reading and writing, Conceptions of the functionality of written word, Pedagogical Practise, Learnings.



## Sumário

ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	XIV
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XIV
ÍNDICE DE QUADROS .....	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XV
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	XV
INTRODUÇÃO .....	1
<b>PARTE I. Componente Investigativa.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1. Problemática .....</b>	<b>5</b>
1.1 Contexto e enunciado do problema .....	5
1.2 Objetivos do estudo .....	6
1.3 Questões de investigação .....	7
<b>Capítulo 2. Quadro teórico-conceitual .....</b>	<b>8</b>
2.1 Conceito (s) de leitura.....	8
2.2 A ação mediadora da família e dos professores na elaboração dos significados do ato de leitura.....	9
2.3 A aquisição da leitura e da escrita em crianças .....	12
2.3.1 As conceções precoces de leitura e escrita das crianças ..	14
2.4 Para uma pedagogia da desconstrução/construção das conceções precoces de leitura e escrita das crianças .....	17
<b>Capítulo 3. Quadro metodológico .....</b>	<b>22</b>
3.1 Opções metodológicas .....	22
3.2 Desenho do estudo .....	23
3.2.1 Amostra do estudo.....	23
3.2.2 Instrumentos e procedimentos utilizados .....	23
<b>Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados.....</b>	<b>28</b>
4.1 Apresentação e análise de resultados.....	28
4.2 Discussão dos resultados .....	42
4.3 Conclusão e perspetivas de intervenção .....	44
<b>PARTE II. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>47</b>

<b>Capítulo 5. Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB .....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo 6. Caracterização do Contexto Educativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>52</b>
6.1 Agrupamento de Escolas.....	52
6.2 A Escola .....	53
6.3 A Turma e a organização do trabalho pedagógico.....	54
<b>Capítulo 7. Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>58</b>
7.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	58
7.2 Experiências – chave – Reflexões sobre a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	65
7.2.1 A abordagem das Rimas .....	66
7.2.2 A abordagem da autoavaliação do comportamento.....	70
<b>PARTE III. Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>74</b>
<b>Capítulo 8. Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º CEB .....</b>	<b>76</b>
<b>Capítulo 9. Caracterização do Contexto Educativo em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>78</b>
9.1 Instituição.....	78
9.2 As Turmas .....	79
9.2.1 A turma do 5.º C .....	79
9.2.2 A turma do 5.º G.....	80
9.2.3 A turma do 5.º E .....	81
<b>Capítulo 10. Intervenção Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico ....</b>	<b>82</b>
10.1 Ciências Naturais .....	82
10.1.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	82
10.1.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	89

10.2 História e Geografia de Portugal .....	93
10.2.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	93
10.2.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	100
10.3 Matemática .....	104
10.3.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	104
10.3.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico ..	112
10.4 Português .....	117
10.4.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	117
10.4.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	125
<b>PARTE IV. Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....</b>	<b>129</b>
<b>Capítulo 11. Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....</b>	<b>131</b>
Referências Bibliográficas .....	133
APÊNDICES .....	152
APÊNDICE I .....	153
APÊNDICE II .....	156

## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

BE – Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CN – Ciências Naturais

CRE – Centro de Recursos Educativos

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP – História e Geografia de Portugal

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Casas das sílabas

Figura 2 – Smiles

Figura 3 – Tarefa “Polígonos e ângulos”

Figura 4 – Tarefa “Determina a amplitudes dos ângulos desconhecidos”

Figura 5 – Tarefa “Classificação hierárquica de polígonos”

Figura 6 – Quadrado unitário

Figura 7 – Triângulo [ABC]

Figura 8 – Tarefa "Calcula a medida de amplitude de ângulos"

Figura 9 – Tarefa "Constrói um triângulo"

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Dimensões dos instrumentos

Quadro 2 – Síntese das respostas das entrevistas

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo A)

Gráfico 2 – Costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo B)

Gráfico 3 – Quem costumavas ouvir a ler? (Grupo A)

Gráfico 4 – Quem costumavas ouvir a ler? (Grupo B)

Gráfico 5 – Onde costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo A)

Gráfico 6 – Onde costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo B)

Gráfico 7 – Normalmente o que ouvias ler, estava escrito onde? (Grupo A)

Gráfico 8 – Normalmente o que ouvias ler, estava escrito onde? (Grupo B)

Gráfico 9 – As pessoas que costumavas ouvir ler explicavam-te o que leram ou faziam-te perguntas sobre o que ouviste? (Grupo A)

Gráfico 10 – As pessoas que costumavas ouvir ler explicavam-te o que leram ou faziam-te perguntas sobre o que ouviste? (Grupo B)

Gráfico 11 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Dimensões do grupo A)

Gráfico 12 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Dimensões do grupo B)

Gráfico 13 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Grupo A)

Gráfico 14 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Grupo B)

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice 1 – Guião das entrevistas

Apêndice 2 – Guiões experimentais





## INTRODUÇÃO

---

O documento apresentado foi elaborado para a conclusão do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A formação de professores, segundo o artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, exige “A prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo (...) ao estágio de natureza profissional” (p. 1324). Portanto, as aprendizagens aqui descritas ocorreram no âmbito de um estágio no 1.º Ciclo de Ensino Básico e de outro no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os estágios reuniram três componentes: a observação de aulas da professora cooperante e da colega estagiária, a estruturação, planificação e implementação de aulas, e a reflexão de todo o trabalho em aula. Todo o conhecimento adquirido durante a formação académica foi útil para a criação de atividades resultantes em aprendizagens para os alunos. Segundo Moreira (2011), citando Garcia (1999) e Formosinho (2009), as práticas de ensino são uma mais-valia para o futuro professor aprender a ensinar e desenvolver as competências básicas da sua carreira profissional. Desta forma, os estágios permitiram trabalhar e desenvolver um conjunto de competências de carácter interventivo, reflexivo e investigativo.

O tema de investigação, “As concepções que as crianças têm acerca da funcionalidade da linguagem escrita e a predisposição para o domínio da leitura e da escrita”, foi levado a cabo numa turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, numa escola de Coimbra. É pretendido com esta investigação aprofundar-me sobre as relações existentes entre as concepções das crianças acerca da funcionalidade da linguagem escrita e a predisposição para o domínio da leitura e da escrita. No fundo, entender se os alunos que tiveram mais contacto com atividades de pré-leitura escrita também são aqueles que apresentam representações dos processos de leitura e escrita mais internos e funcionais, e se os alunos que menos contacto tiveram com as atividades de pré-leitura e escrita são também aqueles que apresentam representações mais externas e menos funcionais dos atos de leitura e escrita.

A primeira parte deste trabalho diz respeito à componente investigativa. Esta parte explicita o contexto da problemática e das questões de investigação face aos objetivos do estudo; o enquadramento teórico-conceitual que acompanha e fundamenta as questões de investigação levantadas na problemática, apresentando os conceitos de leitura, as conceções precoces de leitura e escrita das crianças e suas desconstruções, bem como a ação mediadora da família e dos professores na elaboração dos significados do ato de leitura; o quadro metodológico usado na investigação; apresentação, análise e discussão de resultados; conclusão e perspectivas de intervenção.

A segunda parte aborda a iniciação à prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo constituída pela caracterização do contexto educativo, as atividades desenvolvidas e suas fundamentações pedagógicas e, ainda, duas experiências-chave significativas para o meu desenvolvimento profissional.

A terceira parte foca-se no estágio realizado nos quatro domínios do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo eles: Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Em cada um destes domínios do saber são justificadas as práticas pedagógicas implementadas tendo em conta as diferentes turmas trabalhadas. São também apresentadas, caracterizações das três turmas onde intervim e do restante contexto educativo.

Por último, na quarta parte deste trabalho, são apresentadas as reflexões que resultaram em aprendizagens para a vida profissional e pessoal, salientando as principais experiências vivenciadas durante a prática letiva no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

## **PARTE I.**

### **COMPONENTE INVESTIGATIVA**



## **Capítulo 1. *Problemática***

---

Neste capítulo apresenta-se a contextualização do problema a investigar e, em articulação com este, delimitam-se os objetivos do estudo e as questões de investigação.

### **1.1 Contexto e enunciado do problema**

---

Vive-se hoje numa sociedade global cada vez mais complexa, em que as mudanças sociais são aceleradas e as características constantes que a definem como a imprevisibilidade, o uso generalizado das novas tecnologias e a necessidade premente de conhecimentos, criatividade e inovação, capacidade crítica, constituem-se requisitos fundamentais ao exercício pleno da cidadania e a uma boa integração social.

Dado que o desenvolvimento da sociedade do conhecimento se impôs no mundo globalizado em que vivemos, o domínio eficaz da leitura constitui uma competência nuclear e de base indispensável ao exercício pleno do indivíduo e da sociedade. Assim o domínio eficaz da língua incluindo a leitura e a compreensão e significado que proporciona ao leitor aparece hoje mais do que nunca como uma competência decisiva para a integração social e cívica, emocional, académica e profissional dos indivíduos.

Dada a centralidade das competências linguísticas, cabe à família e à escola desenvolver-las desde cedo, de modo a que os alunos possam vir no futuro a usar de modo proficiente a língua.

Os estudos sobre os pré-requisitos de leitura e escrita considerados importantes para uma iniciação à leitura e escrita eficaz no 1.º CEB, têm enfatizado a importância das conceções precoces acerca do significado da leitura e da escrita, construídas no seio da família e do Jardim-de-Infância para as aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1980; Ferreiro, 1988; Ferreira e Palacio, 1988; Martins, 1994).

O meu interesse pela problemática da importância das concepções precoces de leitura e escrita surgiu no início do estágio em 1.º CEB. A prática supervisionada realizou-se com uma turma do 1.º ano em Outubro de 2013, início da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. De fato apercebi-me que alguns alunos se sentiam muito motivados para a aprendizagem da leitura e da escrita e outros quase não percebiam a sua utilidade e significado. Esta dualidade de interesse e conhecimento, para além de exigir ao docente estratégias de diferenciação em sala de aula, nem sempre fáceis de mobilizar, abriu espaço simultaneamente ao desenho do campo de investigação a seguir. Deste modo, neste trabalho pretendo perceber se na turma em que estagiei existe uma relação entre as práticas familiares e institucionais associadas à leitura e prévias ao início da escolaridade e o significado e sentido atribuído pelos alunos à leitura e à escrita. As conclusões a retirar no contexto da turma justificarão eventualmente iniciativas a tomar pela escola junto dos encarregados de educação de modo a poder-se modificar representações da utilidade da leitura e escrita menos favoráveis.

## **1.2 Objetivos do estudo**

---

De acordo com a problemática exposta e tendo em conta os aspetos teóricos de fundamentação, considereei pertinentes no quadro do estudo, os seguintes objetivos:

- Identificar a tipologia de atividades realizadas em contexto familiar e institucional relativas às atividades funcionais de leitura e escrita.
- Identificar níveis de concetualização das crianças do estudo relativamente às funções da leitura e escrita
- Perceber no âmbito da turma a relação entre o estímulo familiar e institucional à leitura e o tipo de representações de leitura apresentados pelos alunos;
- Fornecer ao professor da turma pistas de intervenção no âmbito da motivação de alguns alunos para os processos de leitura e escrita;

- Permitir de futuro iniciativas junto dos encarregados de educação mais direcionadas e que permitam mudanças positivas nas representações da utilidade da leitura e escrita dos educandos que mostrarem representações mais desadequadas

### **1.3 Questões de investigação**

---

Com base nos objetivos traçados, pretende-se saber se:

- Os alunos que antes de saberem ler tiveram experiências mais diversificadas e ricas (Maior diversidade de suportes de leitura; maior explicitação e questionamento sobre o lido por outros; maior regularidade na audição de leituras) também são aqueles que apresentam uma maior atribuição interna aos sentidos da utilidade da leitura e mostram mais facilidade na aprendizagem inicial da leitura e escrita?

- Os alunos que antes de saberem ler tiveram experiências menos diversificadas e menos ricas (Menor diversidade de suportes de leitura; menor explicitação e questionamento sobre o lido por outros; menor regularidade na audição de leituras) também são aqueles que apresentam uma menor atribuição interna aos sentidos da utilidade da leitura e mostram menos facilidade na aprendizagem inicial da leitura e da escrita?

## Capítulo 2. *Quadro teórico-conceptual*

---

Neste capítulo esclarecem-se os conceitos de leitura, o papel da família na elaboração dos significados do ato de leitura, as concepções precoces de leitura e escrita das crianças e discute-se uma pedagogia da desconstrução dessas concepções.

### 2.1 Conceito (s) de leitura

---

Desde o início do seu nascimento que uma criança vai crescendo rodeada por adultos falantes e, espera-se que seja igualmente leitora. Ao ver os outros a ler, a criança apercebe-se que o que se fala pode, também, ser lido. “A leitura (...) não se configura como um processo passivo. Longe disso, pois exige a descoberta e recriação, pois o leitor além de partilhar e recriar referenciais de mundo, transforma-se num produtor de acontecimentos em função de sua compreensão e consciência crítica” (Valentini, 1999, p. 63).

Niza, S., *et al.* (1998, pp. 176-177) apresenta várias definições de ler segundo vários autores. Para René Lafite (1978), o ato de ler “Não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e frases, ler é compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento. Ora, a aprendizagem da leitura não passa muitas vezes duma afinação mecânica sem ligação funcional com a língua”. Já William S. Gray (s/d) afirma que “Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve refletir sobre aquilo que lê, pesar o seu valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas”.

Outros autores também se debruçaram sobre esta temática. Sim-Sim (2009, p. 9) afirma que:

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o



que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito”.

Já Linuesa & Gutiérrez (1999), citados por Matias, M. (2012, p. 99), consideram ler como um ato que “consiste em transformar sinais gráficos em significados”. Por sua vez, Sabino (2008, p. 2) afirma que:

“Ler é apreender o significado do conjunto dos símbolos decodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos. Tal atitude leva o leitor ao questionamento e à busca de respostas. Ao leitor reflexivo, exige-se uma participação efectiva enquanto sujeito que desenvolve o ato de ler”.

Assim, diante destas definições parece haver um consenso em dois pontos na raiz da definição de leitura: ler é decifrar os sinais gráficos de uma mensagem escrita; ler é compreender um texto, refletindo sobre o mesmo de forma a atribuir-lhe um sentido.

## **2.2 A ação mediadora da família e dos professores na elaboração dos significados do ato de leitura**

---

Aprender a ler e a escrever serve para as crianças se identificarem com o mundo dos adultos e muitas das vezes as concepções que elas têm da leitura, recebem da influência do meio onde estão inseridas e dos próprios encarregados de educação, que por vezes os despertam ou não para a leitura. Segundo José Juvêncio Barbosa (1992), citado por Niza, S., *et al.*, (1998),

“Uma criança não aprenderá a ler se não tiver interesse ou não vir significado no ato de ler, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pelo grupo social que ambos representam, se acredita que esta seja uma aprendizagem muito difícil. Pode ser também que ela tenha uma ideia falsa sobre a natureza da leitura, isto é, se aprende (ou nós indirectamente ensinamos) que a leitura não tem sentido, é algo maçador e que só serve para ganhar boas notas” (p. 177).

Farias, M. (2006, p. 58) afirma que “Quando alguém interage em situações de leitura com a criança, está contribuindo para que formule hipóteses sobre o que é ler,

como se lê, em quais situações são utilizadas e para que serve”. A interação que os outros do mesmo meio onde a criança está inserida têm com a leitura, influenciará o grau de interação da criança com a leitura. Ainda assim, segundo Bruner (1997), citado por Farias, M. (2006, p. 95), “Não basta que a família desenvolva várias atividades intelectuais para que a criança venha a perceber o que se lê e para que se lê. É necessário interagir ativamente em atos de leitura, e não apenas apreciar atos de leitura”, isto é, a criança deve, por exemplo, ler um livro e entender o que foi lido, e não esperar que um adulto pegue no livro para lhe contar a história. Ainda nas pesquisas de Farias, M. (2006), a autora concluiu que numa

“Família letrada, ou mesmo fora dela, desde que a sociedade seja letrada, a criança aprende a extrair significados de atos de leitura e de escrita, quando destes participa ativamente, pois em um ambiente familiar expressivo, não só em materiais escritos, como ainda em interações e práticas de leitura, as crianças apresentam melhor desempenho na escola” (p. 95).

Esta conclusão é também defendida por Morais (1997, p. 183), citado por Petronilo (2007, p. 30). Para o autor, “As crianças que provêm de ambientes letrados têm mais facilidade em aprender a ler e a escrever do que crianças provenientes de ambientes não-letrados”.

O papel do professor é igualmente importante no fomento de sentidos de leitura ricos e profundos. Os professores devem procurar desenvolver estratégias adequadas aos interesses e ao nível etário dos seus alunos, assim como conhecer o *background* cultural de cada um, para potenciar o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura (Sabino (2008), citado por Famoso, (2013).

Segundo o Plano Nacional de Leitura (2014), “existem muitos tipos de estratégias destinadas a assegurar a competência da leitura, que os professores utilizam de acordo com a orientação pedagógica que imprimem ao seu trabalho e com a especificidade das turmas”. Todavia, muito mais do que a utilização de estratégias, o fator principal da promoção do gosto pela leitura está na relação afetiva entre o leitor e o livro, pois “um livro dá ou não dá prazer a quem o lê por motivos imponderáveis, de foro individual”. Logo, apresentar aos leitores uma grande diversidade de livros é a primeira regra para promover o gosto pela leitura, porque

dá-lhes uma chance de encontrar um livro que lhes suscite interesse pela leitura e o hábito de ler de livre vontade (Plano Nacional de Leitura, 2014).

Conseguir adquirir hábitos de leitura na infância é o desafio que a família e a escola devem assumir, já que repercute-se positivamente no desenrolar da vida escolar (Javier Garcia Sobrino, citado por Cerqueira, 2010). Como tal, o Plano Nacional de Leitura incentiva as famílias a terem um papel ativo, juntamente com as escolas, no processo de aquisição do hábito de ler, através de vários projetos, dos quais destaco o *Já sei ler*, que se destina aos alunos do 1.º CEB.

O principal objetivo do projeto *Já sei ler* é promover a leitura em família em interação com a escola. O Plano Nacional de Leitura (2014) salienta que este projeto “promove a troca de leituras e realça a importância de registar o que já foi lido e que pode ser partilhado entre alunos, pais e professores” (s/d). Para a sua concretização, o projeto disponibiliza um conjunto de materiais de apoio para o desenvolvimento de atividades que incentivem a leitura e o gosto pelos livros. Os materiais passam pela diversidade de registo de leituras, que tem a sua importância já que dão “Visibilidade a momentos de interação pessoal muito importantes” e “Expor e divulgar os livros que se leram, as coisas que se aprenderam e as descobertas que se fizeram pode ser uma forma positiva de incentivar a vontade de ler cada vez mais (s/d). As leituras podem ser registadas de diferentes formas:

- Na tabela "Depois de ler" é possível registar apenas comentários sobre livros lidos;

- Na tabela "Ler em voz alta" regista-se quem leu para as crianças, o que leu, o dia e o local da leitura;

- A tabela "Leitura a par" permite registar leituras feitas por dois alunos, permitindo avaliar também o livro com "gostei muito", "gostei" e "gostei muito". É ainda possível registar o tempo de leitura;

- Na tabela "Sugestões de leitura" consegue-se registar sugestões de livros, autores e ilustradores para serem conhecidos, diferenciados por ano de escolaridade;

- A tabela "Quem já leu este livro?" permite registar quem leu determinado livro. Lá registam se leram sozinhos ou se tiveram ajuda. Também evidenciam o momento do dia em que leram e classificam o livro.

O projeto disponibiliza folhetos informativos para pais e professores, de forma a elucidá-los na forma como devem agir para promover o hábito de ler. Os folhetos para os encarregados de educação enumeram dez formas de ler a par com as crianças. Os folhetos para os professores apresentam propostas de atividades a desenvolver, tais como: realização de uma reunião de encarregados de educação para informar acerca da importância da leitura em voz alta feita a par, entre adultos e crianças; empréstimo domiciliário de livros adequados para a leitura em família, existentes na biblioteca escolar; registo das leituras feito por cada aluno em casa; acompanhamento da leitura em família mediante registos simples em quadros, feitos na escola, acerca das leituras realizadas em casa; incentivo à troca de livros entre os alunos; exploração pedagógica dos livros utilizados no projeto *Já sei ler*, e já conhecidos pelos alunos, como ponto de partida para outras aprendizagens.

### **2.3 A aquisição da leitura e da escrita em crianças**

---

O interesse das crianças pela linguagem escrita surge bem antes do ensino formal da leitura e da escrita, já que as suas interações sociais criam condições propícias à aquisição da linguagem escrita. Deste modo, as crianças acabam por desenvolver uma motivação para a explorar, tornando-se um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Martins *et al.*, 2015; Póvoa, 2011). Apesar disso, Lopes (2006), citado por Cadime *et al.* (2013), afirma que isso não significa que a compreensão das relações ocorra autenticamente, daí ser importante promover o mais cedo possível, situações em que a partir da fala se elabore a escrita e vice-versa.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se inicia desde cedo, logo é fundamental que, não só o destaque da aquisição da linguagem oral se mantenha na Educação Pré-escolar, como também a abordagem à escrita faça parte desse ensino. (Ministério da Educação, 1997). A abordagem à escrita deve ser feita de forma a situar-se “numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “Imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem

saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Segundo Santos & Martins (2010, pp. 2904-2905), pretende-se que, ao longo do pré-escolar, “Sejam criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re) configurando as suas concepções”.

Algumas crianças chegam à escola já com o sentido da linguagem escrita interiorizado, pois formularam hipóteses sobre aquilo que a escrita representa, através de um conjunto de vivências. Essas formulações são na verdade concepções relativamente aos denominados aspectos conceptuais da linguagem escrita, isto é, a forma como concebem e utilizam a leitura e a escrita (Silva, 2013, citando Alves Martins & Niza, 1998). Outras competências que promovem a aquisição da leitura e da escrita são também enumerados por Cadime *et al.* (2013), como a concentração, a memória, o desenvolvimento intelectual e perceptivo, o conhecimento implícito e explícito acerca da língua. (Citoler, 2000; Rebelo, 1993).

A atenção e concentração são essenciais para a leitura e a escrita, na medida em que facilitam “a recepção dos estímulos, a memorização adequada e os aspectos de execução” (Rebelo, 1993, citado por Cadime *et al.*, 2013, p. 4005).

No processo de aprendizagem da leitura e escrita, a memória é uma peça fundamental, pois a criança tem de armazenar na mente um conjunto de informações o tempo suficiente para que possa realizar operações mentais sobre elas (Viana & Teixeira (2002), citados por Cadime *et al.* (2013).

O desenvolvimento cognitivo e perceptivo estão presentes em todas as etapas do processo de aprendizagem da leitura e escrita: “Ao confrontar-se com letras, sons, palavras, e ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica-lhes a forma, vê-as como constantes, diferencia-as de outras e agrupa-as” (Cadime *et al.*, 2013, pp. 4004-4005). O contacto social facilita o desenvolvimento destas competências.

O conhecimento implícito é todo o *background* que nasce da interação da criança com material escrito antes da entrada na escola, e das situações de leitura experienciadas (Cadime *et al.*, 2013). O conhecimento explícito, por sua vez, permite manipular a língua como se fosse um objecto. As crianças devem perceber que as palavras são constituídas por sílabas e que estas se decompõem em fonemas, transformando este saber prático num saber conceptual. Tudo isto implica

enriquecimento da linguagem (aquisição e/ou desenvolvimento da consciência lexical), compreensão de que as palavras se agrupam em frases com sentido (conhecimento sintático) e conhecimento e capacidade de analisar e manipular os elementos que constituem a linguagem (consciência fonológica) (Cadime *et al.*, 2013).

Em suma, através de estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999),

“Sabemos que a aprendizagem do sistema de escrita não se restringe ao domínio da codificação e decodificação, mas caracteriza-se por um processo ativo, no qual a criança, desde os primeiros contactos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de entrar para a escola” (Silva, 2013, p. 19).

Para Ferreiro (1985, p. 2), “A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.” As crianças nem sempre consideram que a escrita representa a linguagem oral. Quando o fazem, demoram a descobrir quais as unidades do oral que estão representadas (Cadime *et al.*, 2013). Essas fragilidades foram demonstradas em investigações feitas por Martin & Niza (1998). Quanto melhor a criança dominar a oralidade, mais probabilidades tem de ser bem-sucedida na aquisição da leitura e da escrita, uma vez que a leitura, a escrita e a fala desenvolvem-se ao mesmo tempo e de forma interrelacionada (Segundo Viana & Teixeira, 2002).

Ferreiro (1985) e Freire (1996), citados por Silva (2013, p. 18), definem a aprendizagem como “Um processo de evolução, onde escrever e ler são duas atividades da alfabetização e onde a leitura de mundo antecede a da escrita.”

### **2.3.1 As concepções precoces de leitura e escrita das crianças**

As investigações dos últimos anos, nomeadamente de Ferreiro e Teberosky (1986), têm demonstrado que, precocemente, as crianças constroem diversas concepções sobre a linguagem escrita, interrogam-se e colocam hipóteses acerca do escrito, das suas funções, características formais e informais e as relações com a linguagem oral. Estas concepções surgem em situações informais influenciadas pelas

práticas familiares e sociais em que as crianças participaram antes da entrada na escola, como por exemplo: ao verem algo escrito nas embalagens de cereais, em livros de histórias, nos meios de comunicação social. Esta descoberta permite à criança construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever (Póvoa, 2011; Cadime *et al.*, 2013). É de realçar que, dependendo do contacto que lhe foi proporcionado com a escrita, os conhecimentos sobre leitura e escrita com que as crianças poderão chegar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico serão muito distintos, resultado das suas vivências também muito diferenciadas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008; Cadime *et al.*, 2013).

As conceções precoces acerca da linguagem escrita são primordiais “Para a eficácia do processo de aprendizagem e podem centrar-se nos domínios da funcionalidade, dos aspectos figurativos e dos aspectos conceptuais” (Martins & Niza, 1998, citadas por Cadime *et al.*, 2013, p. 4002). Apenas a primeira dimensão será abordada de seguida, uma vez que as outras duas não são o foco da investigação.

#### **- Conceções ajustadas acerca da funcionalidade da linguagem**

As crianças, antes de entrarem para a escola têm já ideias próprias a respeito da funcionalidade da leitura e da escrita. Segundo Martins & Niza (1998), “a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização”, pois determina a relação que a criança vai estabelecer com a sua aprendizagem.

Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), citados por Pereira, M. (2013, p. 15), defendem que “as práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel fundamental na construção de um *projeto de leitor/escritor*, ou seja, no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita”.

Alves Martins e Niza (1998), citadas por Fernandes (2004, p. 7) definem seis funções da leitura e da escrita, associadas a características de um tipo de texto, segundo Curto *et al.* (s/d):

– ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral (textos informativos, como jornais, revistas, folhetos, anúncios, avisos, correspondência, convites);

- ler para obter uma informação precisa e escrever para memorizar e transmitir dados concretos (textos enumerativos, como listas, etiquetas, horários, guias, agendas, cartazes, índices, catálogos);
- ler/escrever para seguir/dar instruções (textos prescritivos, como receitas de cozinha, regulamentos, códigos e normas, regras dos jogos, instruções para a construção de objectos);
- ler/escrever por prazer e sensibilidade estética (textos literários, como contos, histórias, lendas, poesias, canções, adivinhas, teatro);
- ler para aprender novos conhecimentos e escrever para estudar e partilhar conhecimentos (textos expositivos, como enciclopédias, dicionários, livros temáticos);
- ler para rever um escrito do próprio. Esta função não está associada a nenhum tipo de texto, pois é uma acção que decorre sempre depois de qualquer escrita.

Aprender a ler e a escrever implica a apreensão do sentido de práticas sociais e culturais específicas, desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças (Martins & Niza, 1998). Esses contactos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita vão determinar a relação que as crianças estabelecem com a sua aprendizagem, variando em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas por quem as rodeiam (Martins & Niza, 1998).

A percepção das crianças acerca das práticas de leitura e de escrita presentes nos seus contextos de vida, determinam a aprendizagem da leitura e da escrita. Downing (1987, p. 183), citado por Martins e Niza (1998, p. 49) defende que essa aprendizagem “Pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional”. Ao interiorizarem o sentido da linguagem escrita, as crianças desejarão vir a ler e a escrever, atribuindo a esses atos uma dimensão interna, isto é, olham para a leitura com sentido de utilidade e prazer. Em contrapartida, segundo as mesmas autoras, para as crianças que não tiveram oportunidade de “Interiorizar saberes e vivências relacionados com a linguagem escrita antes da entrada para a escola” (p.



51), a “Linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afetivo e cognitivo – não tem sentido” (p. 51).

O contexto social onde estão inseridas permite também às crianças a compreensão da diversidade de suportes de leitura e que os mesmos correspondem a diferentes conteúdos de escrita. Por consequência, as crianças “formulam hipóteses sobre as relações entre diferentes suportes de escrita e respetivas mensagens” antes da entrada na escola (Martins & Niza, 1998, p. 53), já que “Tais hipóteses estão intimamente relacionadas com os tipos de interação estabelecidos com os suportes de escrita em múltiplas situações da vida quotidiana” (p. 53). Nos estudos de Martins & Niza (1998), crianças valorizam objetos culturais que a escola igualmente valoriza, relacionam objetos a comportamentos desencadeados no seu seio familiar e atribuem hipóteses de acordo com o meio a que pertencem.

Todas as experiências que as crianças viveram a propósito da linguagem escrita vão refletir-se nos objetivos que atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola, pois “Tais objetivos decorrem das práticas culturais próprias do seu meio envolvente” (Martins & Niza, 1998, p. 56). E fruto dessas práticas, as crianças poderão interpretar a aquisição da linguagem escrita como uma imposição externa, não atribuindo-lhes qualquer sentido associado à comunicação e prazer, ou como instrumento de desenvolvimento, em que poderão informar-se e comunicar-se (Martins & Niza, 1998).

#### **2.4 Para uma pedagogia da desconstrução/construção das conceções precoces de leitura e escrita das crianças**

---

Investigações, como as citadas anteriormente, provaram que “a escrita da criança começa muito antes do dia em que o professor coloca na mão do aluno um lápis e um papel” (Póvoa, 2011, p. 12). Desta forma, torna-se fulcral o educador/professor conhecer as conceções que as crianças têm sobre a linguagem escrita e a leitura, para que facilite a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação (Póvoa, 2011). Na desconstrução destas conceções, o professor é, portanto, o maior mediador (Brito, 2010). Com esse papel,

o professor deve formular estratégias que possam combater as maiores fragilidades existentes nas concepções dos seus alunos, principalmente estratégias que façam “criar a necessidade de ler” (Sabino, 2008, p. 4). Esta ideia está subjacente à definição de leitura reflexiva, já que “Representa uma das boas vias para entender a realidade” (Sabino, 2008, p. 1), pois desperta o aluno “Para o mundo real e para o entendimento do outro ser” (Sabino, 2008, p. 3). O mesmo autor defende que essa função cabe também aos professores de outras áreas disciplinares, já que

“A leitura reflexiva é essencial para desenvolver o conhecimento em diversos ramos do saber e para desenvolver aplicações diversas. Não se pode esquecer que a compreensão de muitos fenómenos vividos no quotidiano e a construção de muitas das maravilhas da tecnologia de que a sociedade beneficia actualmente são fruto da conjugação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas disciplinares. Portanto, a comunicação, imprescindível para estabelecer ligações entre as diferentes áreas disciplinares, implica leitura reflexiva de diferentes textos e clareza na troca de conhecimentos” (Sabino, 2008, p. 4).

Uma das formas para o professor combater as concepções erróneas da leitura e da escrita é motivando “Os seus alunos para a leitura, apelando à sua imaginação através do conto e estimulando-lhes a curiosidade através da colocação de questões problemáticas relativas a assuntos que lhes despertem interesse” (Sabino, 2008, p. 4).

Para motivar a criança para a aprendizagem, é necessário, segundo Brochado (2016), citando Mata (2008), que o educador proporcione oportunidades para escrever, como em atividades sugeridas, orientadas, situações de jogo ou brincadeira, e facilite o acesso a diversos tipos de suporte e materiais de escrita; integre a escrita nas rotinas do jardim-de-infância, para adquirir e desenvolver competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objetivos claros, facilitando assim o entendimento das suas finalidades; escreva na presença das crianças de forma natural e intencional, podendo verbalizar o que escreve para evidenciar correspondências entre oral e escrito, realçar o cuidado com a letra, referir aspetos da orientação da escrita para que as crianças se apercebam do seu convencionalismo, rever o texto que escreveu, verbalizar as alterações necessárias para que as crianças integrem o processo de revisão, assinalar semelhanças entre palavras, para que as crianças despertem para estas comparações; promova

momentos de partilha de escritas entre as crianças, para fazê-las contactar com diferentes formas e estratégias de escrita, tal como atividades de escrita interativa; envolva as famílias, de modo a que estas compreendam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos; desenvolva atividades de escrita interativa, por exemplo, enquanto uma criança escreve uma palavra.

Brochado (2016) defende que deve dar-se continuidade às atividades pedagógicas na transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que não haja uma ruptura entre essas duas fases e assim a criança se sentir mais segura.

Para Póvoa (2011, p. 18), a atividade da escrita no 1.º CEB “Deve representar para a criança uma necessidade, assim como a fala que ela usa para comunicar”. Sendo assim é necessário que a mesma tome consciência dos aspectos conceptuais e dos aspectos de realização da escrita (Póvoa, 2011).

A biblioteca pode representar uma grande ajuda na desconstrução das concepções das crianças sobre a leitura e a escrita. Através desta, é possível promover atos de leitura individual (que também podem ser estimulados em sala de aula) e atividades que podem ocorrer entre disciplinas, tais como (Sabino, 2008):

- O dia do autor, que suscitará interesse em questionar o autor sobre o tema dos seus textos, promovendo, desta forma, a competência da comunicação. Esta atividade pode também ser entendida como um grande fator de motivação para a criança ler o livro de determinado autor. Neste ponto, também se podem incluir encontros com dramaturgos, poetas, romancistas, cientistas, ensaístas;

- O livro da semana, isto é, semanalmente é sugerido a leitura de um livro escolhido pelo bibliotecário;

- Escrita de opiniões sobre livros;

- O cantinho da leitura, que é um espaço da biblioteca onde em grupo e todas as semanas, os alunos leem um livro, sob a orientação de um professor, seguindo-se uma discussão sobre o mesmo;

- A leitura em grupo, em que um aluno assume o papel de narrador e alguns dos restantes o papel de outras personagens, podendo ou não haver a dramatizações de textos. Tudo isto sob a orientação de um professor, pois os atos de leitura em

conjunto necessitam de planificação. A discussão após a leitura é absolutamente necessária para aprofundar e esclarecer as ideias expressas no texto;

- Seminário sobre um tema interdisciplinar, em que cada aluno dá o seu contributo;

- Organização de feiras do livro na escola com a colaboração de editores e livreiros da sua localidade;

- Desenvolvimento de acções de sensibilização de encarregados de educação para a problemática da leitura, em colaboração com os professores.

Sendo o professor um modelo de leitor, o mesmo pode estimular as crianças, fazendo uma leitura em voz alta dos textos trabalhos, para que, desta forma, elas se orientem melhor e aos poucos as frases sejam entendidas. Quando se conta uma história para uma criança, a linguagem oral mistura-se com a escrita. No entanto, quando se lê, há um contacto bem maior com a linguagem oral e escrita, que é primordial no processo de formação de um leitor (Brito, 2010).

Segundo Brito (2010), a leitura de contos de fada, como “A Capuchinho Vermelho”, feita com a devida atenção, amplia os conhecimentos dos alunos, formando-os “com capacidades múltiplas, para que saibam atuar na resolução e identificação de problemas, interpretando o mundo real de forma mais clara” (Brito, 2010, p. 30). Com os contos de fadas, as crianças reconhecem os seus próprios medos, têm a sua imaginação e memória estimuladas, já que muitas das histórias se passam em mundos longínquos e as suas personagens têm nomes comuns, e apropriam-se oralmente da narrativa (Brito, 2010).

A desconstrução das concepções precoces de leitura e escrita das crianças passa também pelo desenvolvimento cognitivo. De acordo com Brites & Cássia (2012),

“Para Vigotsky todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem e decorrem de acordo com a sua história social, acabando por contribuir, e fazer parte integrante, do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade. Logo, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo (...) são o resultado das experiências e dos hábitos sociais da cultura em que o sujeito se insere” (p. 184).

As mesmas autoras afirmam que o contexto social e pessoal em que a criança está inserida são cruciais para o desenvolvimento da sua forma de pensar. A linguagem tem um papel crucial “Na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais avançadas do pensamento são transmitidas à criança através de palavras”, existindo “Uma inter-relação entre pensamento e linguagem, que se proporcionam mutuamente recursos” (p. 184).

As interações sociais que promovem um desenvolvimento cognitivo são fundamentais para a aprendizagem (Silva, 2012), pois “a noção de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 2003, p. 117, citado por Silva, 2012, p. 213). Tendo por base as ideias de Vygotsky, o mesmo autor declara que as atividades em aula devem permitir às crianças entrar em contato com um obstáculo possível de ser superado, seja com a supervisão do professor, ou de outra pessoa, “Possibilitando a atuação na zona de desenvolvimento proximal” (p. 214), isto é, a capacidade que o indivíduo tem de resolver um problema sem a ajuda de outrem.

## Capítulo 3. *Quadro metodológico*

---

Neste capítulo, apresenta-se o quadro metodológico onde estão descritas as opções metodológicas e o desenho do estudo. Neste último ponto, é caracterizada a amostra. Também são detalhados e justificados os instrumentos e procedimentos utilizados ao longo do estudo.

### 3.1 Opções metodológicas

---

Uma investigação é “um conjunto hierarquizado de atividades interdependentes. (...) Trata-se de escolher o melhor caminho (método) a percorrer, numa miríade de pequenas e grandes decisões orientadas para o melhor alcance dos objetivos mediante uma otimização dos recursos e disponíveis e mobilizáveis” (Gonçalves, 2004, p. 35). Assim, os objetivos do estudo e as questões de investigação delineadas na problemática determinam a metodologia a usar.

Neste estudo pretendeu-se averiguar se os alunos que tiveram um contacto mais rico com atividades de pré-leitura escrita também são aqueles que apresentam representações dos processos de leitura e escrita mais internos e funcionais, e se os alunos que tiveram um contacto menos rico com as atividades de pré-leitura e escrita são também aqueles que apresentam representações mais externas e menos funcionais dos atos de leitura e escrita. Para tal, o estudo inscreve-se no paradigma qualitativo de investigação, dado que a perspetiva é fenomenológica e os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (Bell, 2004, pp. 19-20, citada por Bento, 2012).

O instrumento usado para a recolha de dados foi a entrevista. Segundo Camino (2008), citando Malinowski, o objetivo primário de uma entrevista é “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações (...) com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (p. 194).

### **3.2 Desenho do estudo**

---

O presente estudo iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre as concepções das crianças em idade pré-escolar acerca da funcionalidade da linguagem escrita e as representações dos processos de leitura e escrita. Após essa leitura, defini quais os objetivos do estudo a atingir e as questões a desenvolver. De seguida, estabeleci qual o método de investigação a usar e o instrumento de recolha de dados.

Para a recolha de dados foi construído um guião entrevista (ver apêndice 1) que, depois de aprimorado, foi implementado na amostra. Os alunos foram entrevistados individualmente. Por último, esses dados foram tratados estatisticamente.

#### **3.2.1 Amostra do estudo**

O estudo teve a participação de 24 alunos (7 do sexo masculino e 17 do sexo feminino). Os alunos tinham idades compreendidas entre os 5-6 anos e eram oriundos de um meio urbano. A amostra foi dividida em dois grupos. O primeiro, grupo A, foi constituído por 7 alunos que apresentaram mais facilidade nas atividades de pré-leitura. O segundo grupo, o B, constituído por 17 alunos, tinha mais dificuldade nas atividades de pré-leitura.

Os conhecimentos da turma em Português enquadravam-se na sua faixa etária, no entanto, um pequeno grupo de sete alunos, destacavam-se nas aulas por já saberem ler ou apresentarem menos dificuldades nas atividades de leitura e escrita. Na sua maioria, as crianças eram muito bem acompanhadas pelos seus encarregados de educação (a maioria com habilitações no Ensino Superior).

#### **3.2.2 Instrumentos e procedimentos utilizados**

O instrumento escolhido para esta investigação foi o inquérito por entrevista. Segundo Arnoldi, R (2006, p. 17), citada por Júnior, A. & Júnior, N. (2011, p. 239), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir

com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível”. Os mesmos autores, citando Ribeiro (2008, p. 141), referem ainda que a entrevista é

“A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores” (p. 239).

O investigador cria e desenvolve o guião tendo em conta os objetivos traçados para a investigação em questão. Isto é, há uma intencionalidade na conversa entre duas pessoas ou mais, pois uma pretende obter informações sobre a outra (Morgan, 1988). Uma entrevista permite uma maior diversidade quanto ao número de questões e suas respostas, uma melhor eficácia na resposta, já que há uma interação direta. A mesma pode ser constantemente reformulada até chegar à entrevista "ideal". Possibilita, também, ao entrevistador aprofundar as questões, levando-o a ter um papel ativo durante a entrevista. Em suma, a entrevista é a técnica de interrogação que maior flexibilidade apresenta (Gil, 2002).

Não há um consenso sobre os tipos de entrevistas, no entanto, Gil (2002) enumera quatro possíveis formas que a entrevista pode assumir:

- Entrevista *informal*, que se distingue de uma conversa apenas por ter como objetivo a recolha de dados.
- Entrevista *focalizada*, quando é dirigida para um tema específico, embora seja tão livre quanto a anterior. Neste tipo de entrevista, é papel do entrevistador dirigir o entrevistado sempre que este se desvie do assunto.
- Entrevista *parcialmente estruturada*, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso, estabelecendo uma relação entre eles.
- Entrevista *totalmente estruturada*, quando há uma estruturação, isto é, uma relação fixa de perguntas, pelas quais o entrevistador se orienta e desenvolve o seu trabalho. Este género de entrevista confunde-se com o formulário.

Dentro da diversidade dos diferentes tipos de entrevistas, optei por uma entrevista estruturada, já que a amostra trata-se de alunos do 1.º ano que ainda não



sabem ler nem escrever, por isso o questionário seria desadequado. Este instrumento foi também o escolhido, porque permite a comparabilidade de dados entre diferentes respondentes numa perspetiva quantitativa.

A utilização deste género de entrevista tem algumas vantagens, como a rapidez e o custo relativamente baixo, já que não exige uma preparação exaustiva dos pesquisadores. Este tipo de instrumento resulta em respostas padronizadas, possibilitando a análise estatística dos dados, no entanto, essa análise não é feita com grande profundidade (Júnior, A. & Júnior, N., 2011).

Elaborei um guião de entrevista (ver apêndice 1) destinado à turma do 1.º ano do 1.º C.E.B. com que trabalhei durante o meu estágio de 10 semanas. Depois de validado pelo Professor Orientador, foi aplicado à amostra. As entrevistas foram realizadas, em outubro de 2013, individualmente e não em grupo.

O guião de entrevista utilizado foi dividido em quatro dimensões, passando a explicitá-las:

Dimensões de análise	Objetivos	Questões da entrevista
Influência dos agentes leitores do meio social dos alunos.	Entender a frequência com que ouvem alguém a ler.	1) Costumavas ouvir alguém a ler?
	Caracterizar os leitores que rodeiam os alunos.	1.1) Quem?
	Reconhecer os momentos e os locais em que a leitura ocorria.	1.2) E quando e onde é que isso acontecia?
Diversidade de meios e suportes de leitura.	Identificar os diferentes suportes de leitura.	2) Normalmente o que ouvias ler, estava escrito onde?
Literacia.	Entender se os alunos interpretavam/entendiam o que ouviam ler.	3) As pessoas que costumavas ouvir ler explicavam-te o que leram ou faziam-te perguntas sobre o que ouviste?
Representações dos alunos sobre a importância da leitura e da escrita	Obter dados que permitam detetar as conceções acerca da funcionalidade da leitura e da escrita	4) Porque achas que é importante aprender ler e escrever?

Quadro 1 – Dimensões do instrumento

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos, de forma integral e fiel, para o programa *Excel*. Nesta transcrição, foi atribuída aos entrevistados uma codificação, uma letra do alfabeto para cada aluno, para respeitar o seu anonimato e confidencialidade.

Para analisar as informações recolhidas das entrevistas optei pela análise estatística, pois é adequada “a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos suscetíveis de serem exprimidos por variáveis

quantitativas. Por conseguinte, estes métodos estão geralmente muito bem adequados a investigações conduzidas numa perspetiva de análise causal” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 224).

A análise estatística tem como vantagens a precisão e o rigor, que satisfazem o critério da intersubjetividade, a rapidez com que um grande número de variáveis pode ser manuseado usando os meios informáticos, e a clareza dos resultados, quando usados recursos de apresentação gráfica das informações. Todavia, o método também apresenta as suas limitações e problemas, como o facto de nem todos os dados serem quantitativamente avaliáveis, e a carência de poder explicativo, permitindo apenas ao investigador descrever relações atribuindo-lhes um sentido (Quivy & Campenhoudt, 2008).

## Capítulo 4. *Apresentação, Análise e Discussão de Resultados*

Neste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos pela análise das questões da entrevista efectuada aos alunos através do uso de gráficos. É também apresentada uma conclusão e perspectivas de intervenção.

### 4.1 Apresentação e análise de resultados

Os dados obtidos da análise das questões permitem-nos perceber se os alunos que têm mais experiências de pré-leitura mais ricas são também aqueles que apresentam mais facilidade nas atividades iniciais de leitura e escrita. Para tal, a análise será feita segundo as seguintes experiências: ouvem mais os outros lerem; têm uma maior diversificação de agentes que leem à sua volta; maior diversificação de materiais/suportes de leitura; se são os mais focados na atribuição interna (leitura por prazer e utilidade). A análise será comparativa, isto é, compararei os alunos com facilidade nas atividades iniciais de leitura e escrita com a restante turma, sendo denominados de grupo A e grupo B, respetivamente.

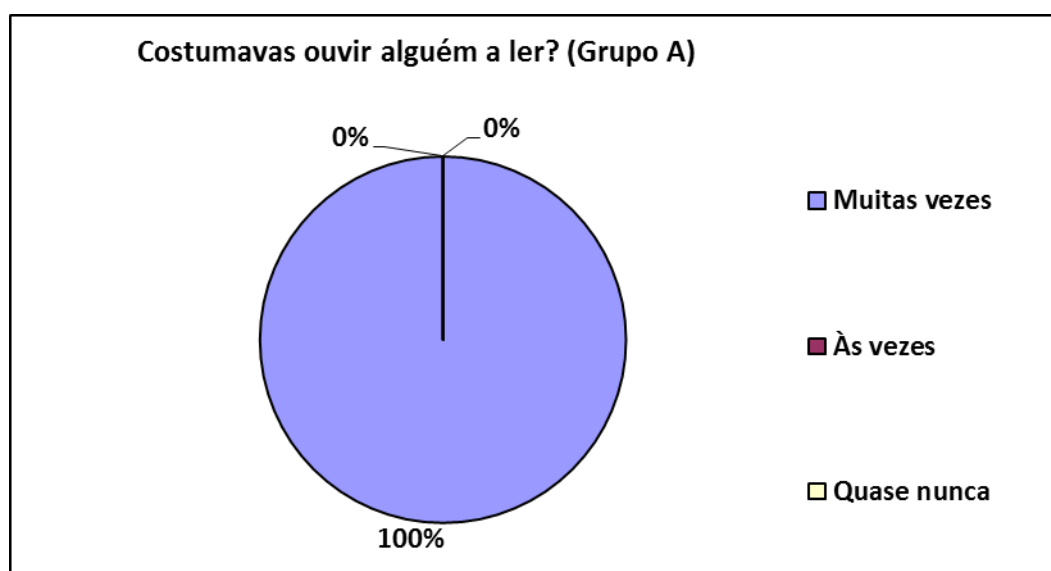
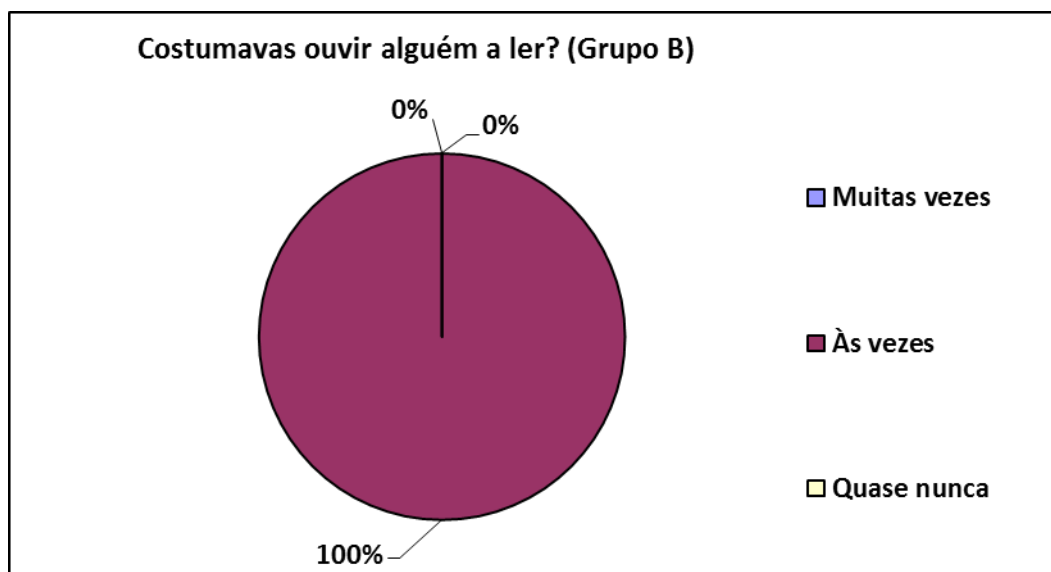


Gráfico 1 – Costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo A)



**Gráfico 2 – Costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo B)**

De acordo com os dados recolhidos percebe-se facilmente que a turma em questão sempre teve contacto com algum leitor antes de entrar para a escola. Porém, a regularidade desse contacto varia. O grupo A tem muitas vezes contacto com alguém, ao contrário do grupo B que só tem às vezes.

O contacto precoce com leitores facilita a pré-disposição para aprender a ler e escrever, bem como desenvolve intelectualmente a criança, porque a mesma vai ouvindo as letras e palavras, e assimila-as. Também o contacto com a comunicação através da linguagem escrita torna a aprendizagem da leitura um resultado natural dessa exposição (Downing, 1987).

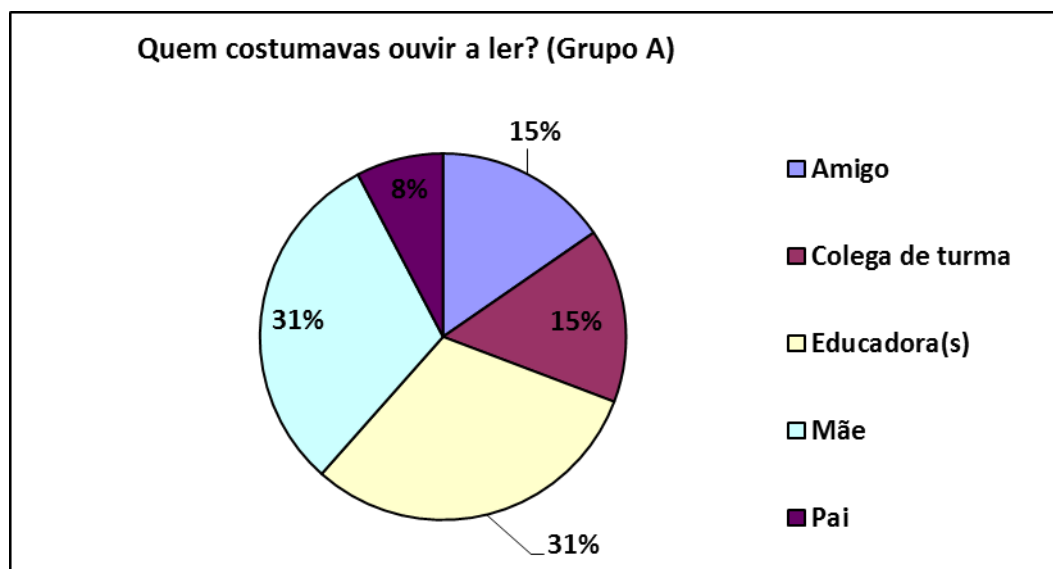


Gráfico 3 – Quem costumavas ouvir a ler? (Grupo A)

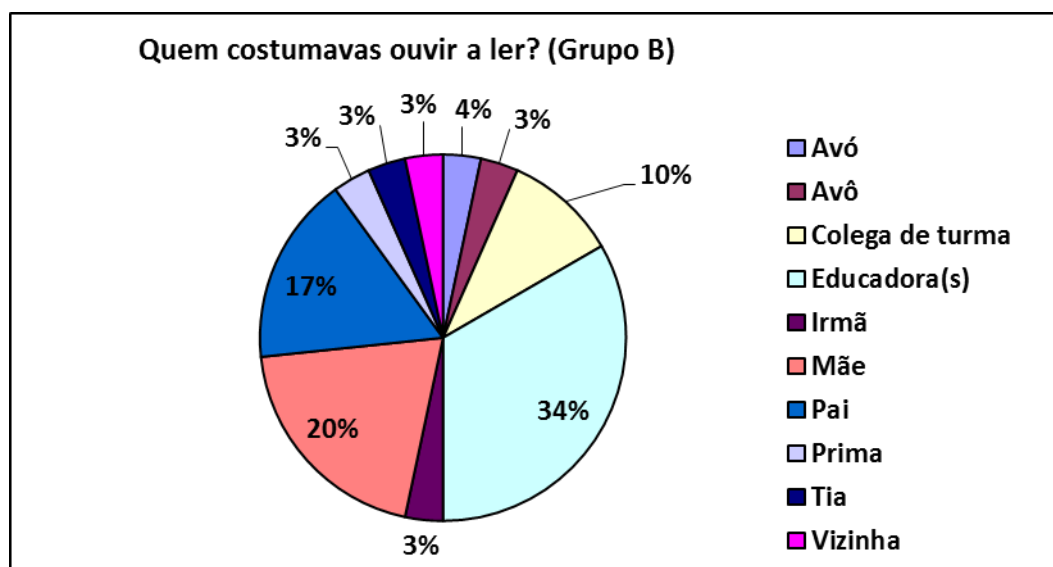


Gráfico 4 – Quem costumavas ouvir a ler? (Grupo B)

Como se observou nos gráficos 1 e 2, a turma sempre esteve presente num meio de leitores. A segunda questão da entrevista pretendia saber que leitores eram esses que proporcionaram esse ambiente, já que

“Algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das duas leituras, leem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm

livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano” (Martins & Niza, 1998, p. 49).

A turma foi influenciada por diversos leitores. Do grupo A, destacam-se as educadoras e as mães, com 31% cada. O grupo B tem como leitor influente os educadores (34%) e são o grupo com mais variedade de leitores à sua volta. Apesar disso, apenas 3 géneros de leitores apresentam um número significativo (educadoras, mães e pais). Em oposição, o grupo A tem menos variedade de leitores (5) no seu meio, mas a percentagem de cada um é significativa.

As crianças apercebem-se de um conjunto de comportamentos e procedimentos associados ao ato de ler, como olhar o livro ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral. Deste modo, é urgente proporcionar oportunidades para que isso aconteça, através de modelos de leitores para ouvirem e poderem imitar o ato de ler, mesmo sem o saberem, para que se sintam como verdadeiros leitores (Mata, 2006). É neste ponto que os educadores têm um papel primordial. Neste contexto, Moniz (2009, p. 69) refere que “A leitura e a escrita deverão ter uma funcionalidade e uma vertente a explorar a partir do momento em que as crianças demonstram interesse e vontade”.

Apresentam-se, em seguida, todas as respostas à questão “E quando e onde é que isso acontecia?”, isto é, quando é que eles ouviram alguém a ler e onde. Esta questão, sendo aberta, teve diferentes respostas, como se pode verificar de seguida.

**Eu:** «E quando e onde é que isso acontecia?»

**Aluno A:** «Já não me lembro.»

**Aluno B:** «Fui um dia brincar a casa dela (vizinha) e ouvia-a ler.»

**Aluno C:** «Às vezes quando estávamos a fazer muito barulho ou não tínhamos nada para fazer. Acontecia na escola. Quando eu ia mais cedo para a cama a minha mãe lia histórias. O meu pai nunca me leu histórias.»

**Aluno D:** «Todos os dias e sempre na sala.»

**Aluno E:** «Nas férias, em casa da minha tia em S. Martinho e na casa da avó.»

**Aluno F:** «De vez em quando. Às vezes em casa e outras vezes em casa dos meus avós.»

**Aluno G:** «Quando nós estávamos muito agitados. Na nossa sala.»

**Aluno H:** «Quando nos apetecia ouvir ler histórias. Na sala.»

**Aluno I:** «Muitas vezes. No infantário.»

**Aluno J:** «A seguir ao almoço, no infantário.»

**Aluno K:** «Quando as educadoras liam histórias na sala.»

**Aluno L:** «Quando nós estávamos sentados numa manta e não tínhamos nada para fazer e liam uma história. Na sala e algumas vezes liamos lá fora no tapete quando estava sol.»

**Aluno M:** «A Ana (educadora) quando havia reuniões. A Dora (outra educadora) lia quando era para contar histórias. Dentro da sala e lá fora.»

**Aluno N:** «Quando nós fazíamos muito barulho. Quando nós nos portávamos muito mal. Dentro da sala.»

**Aluno O:** «Quando ela (educadora) estava a explicar o que nós tínhamos de fazer. Dentro da sala.»

**Aluno P:** «Uns dias lia de manhã, outros dias lia de tarde. Umas vezes noutra sala, outras vezes na outra.»



**Aluno Q:** «Antes de eu entrar para a escola. Às vezes era de noite. Em minha casa.»

**Aluno R:** «À noite e, também, às vezes, à tarde e de manhã cedinho. Como eu tenho um *puff* em casa, costumávamos ler na sala.»

**Aluno S:** «Tipo quando eles me liam uma história. Ouvia lá em minha casa, quando estava na cama ou no sofá.»

**Aluno T:** «Antes de ir dormir, quando eu estava deitada. No meu quarto.»

**Aluno U:** «Quando eu estava a fazer os trabalhos de casa. Em casa.»

**Aluno V:** «À noite na cama.»

**Aluno W:** «Um dia qualquer. Em casa.»

**Aluno X:** «Antes de ir dormir e no infantário era quando estávamos a fazer barulho.»

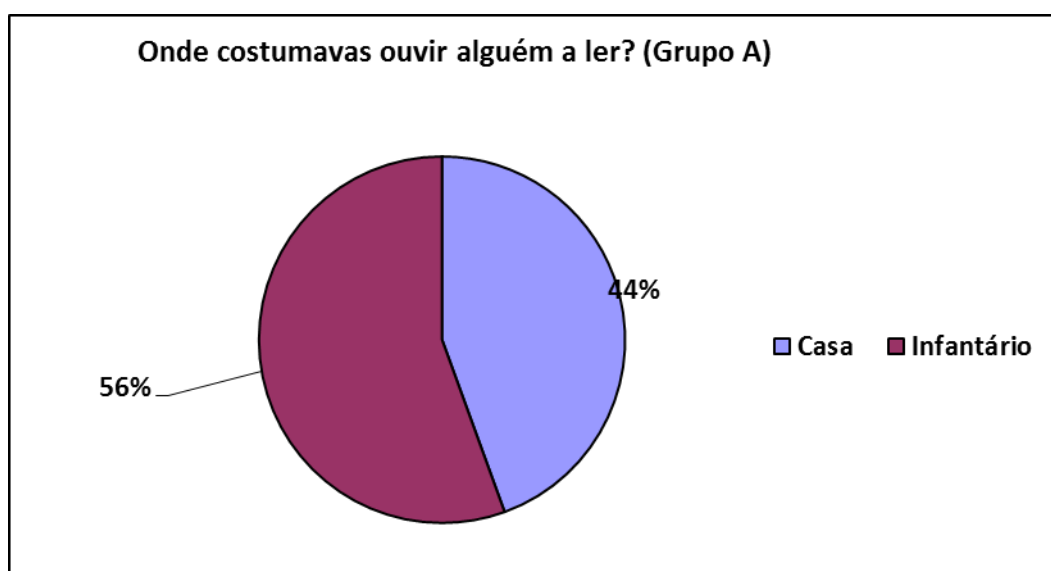
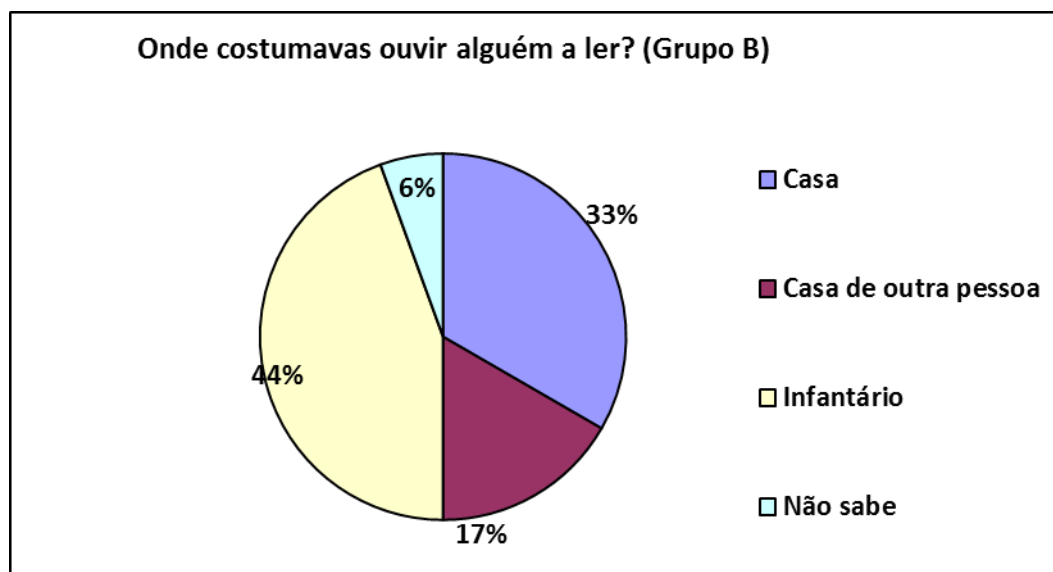


Gráfico 5 – Onde costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo A)



**Gráfico 6 – Onde costumavas ouvir alguém a ler? (Grupo B)**

Com a análise dos dados obtidos, podemos concluir que mais de metade, cerca de 56%, do grupo A, constituído pelos alunos C, G, J, O, Q, R e X, presenciava as leituras das outras pessoas no infantário, sendo a casa de cada um, com 44%, o segundo local mais nomeado. A grande parte dos alunos do grupo B ouviram também alguém a ler no infantário (44%). Neste último local, de uma forma geral, esses momentos eram dedicados à leitura de histórias ou apenas serviam para tranquilizar os alunos quando estes faziam muito barulho dentro da sala.

A escola é apenas um entre diversos fatores que podem influenciar o desenvolvimento de aprendizagem da leitura e escrita da criança. A família e o meio social também têm essa tarefa, capacitando e desenvolvendo hábitos de leitura essenciais para o futuro das crianças (Marcelino, 2008), como acabámos de verificar.

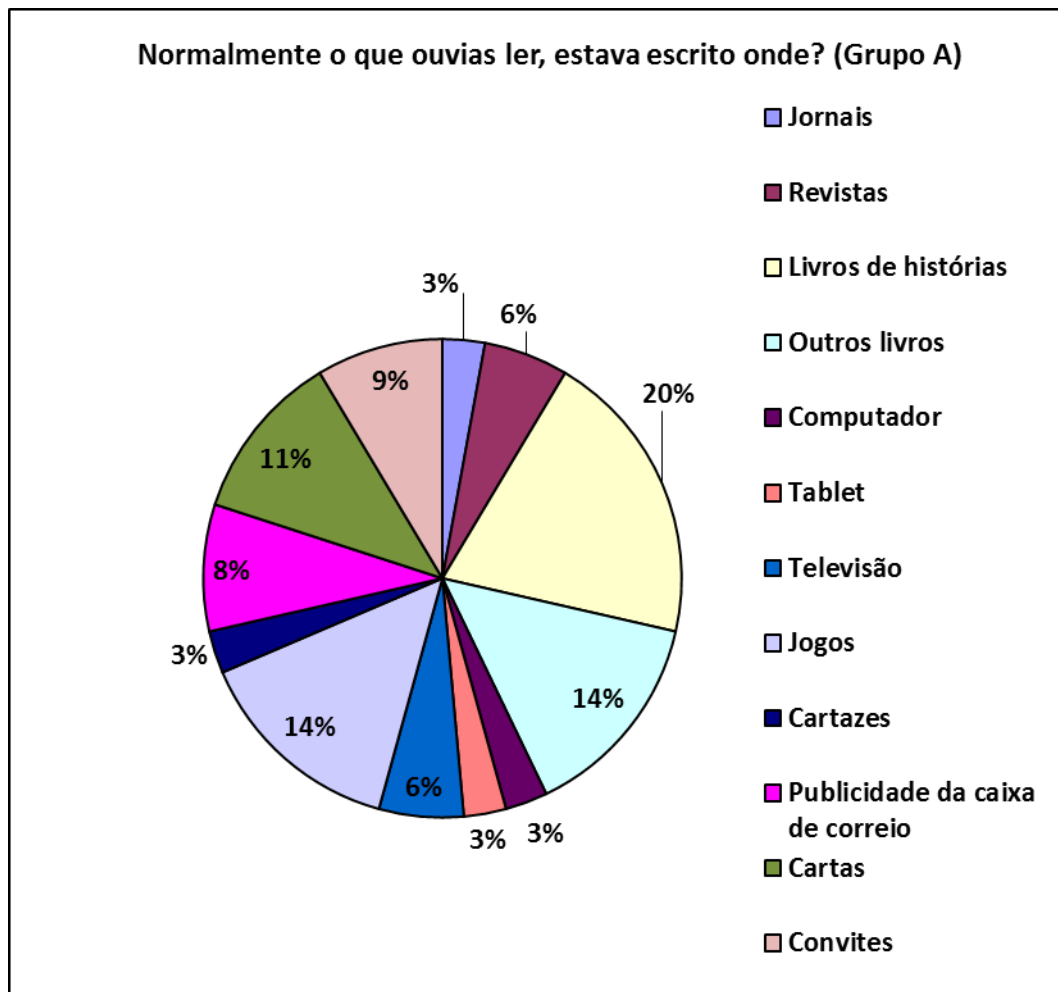
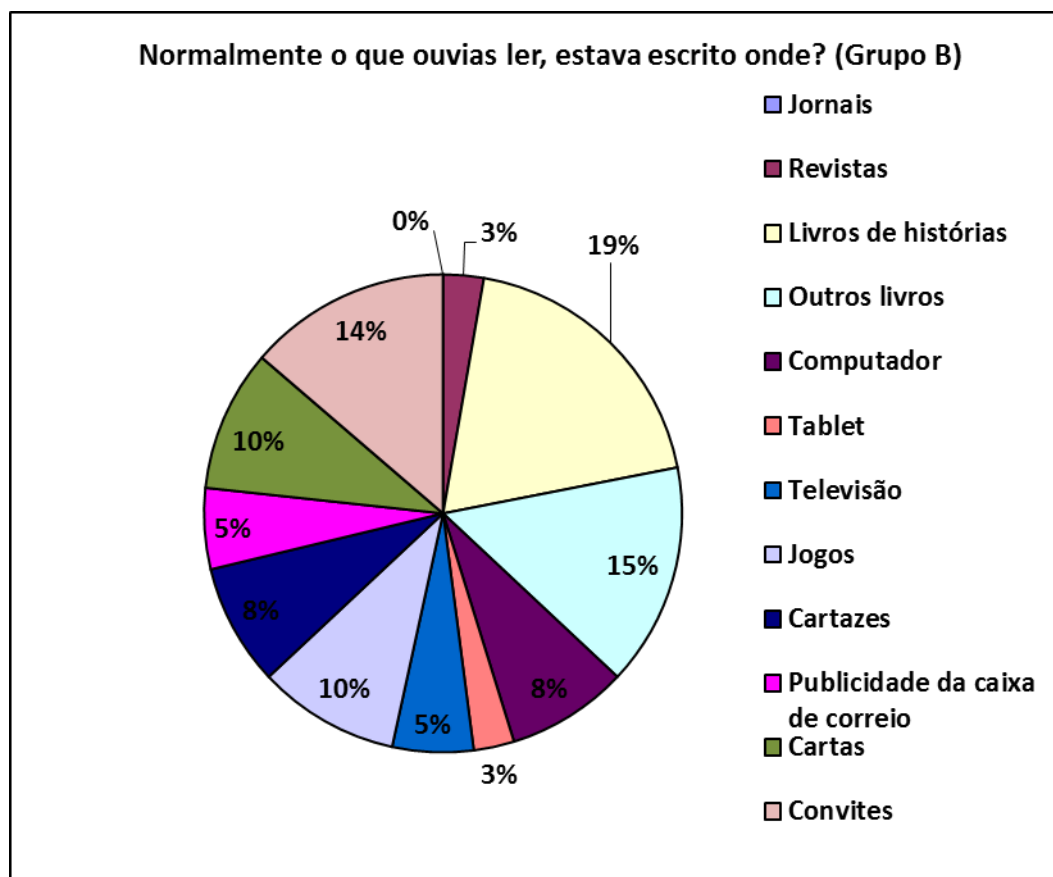


Gráfico 7 – Normalmente o que ouvias ler, estava escrito onde? (Grupo A)

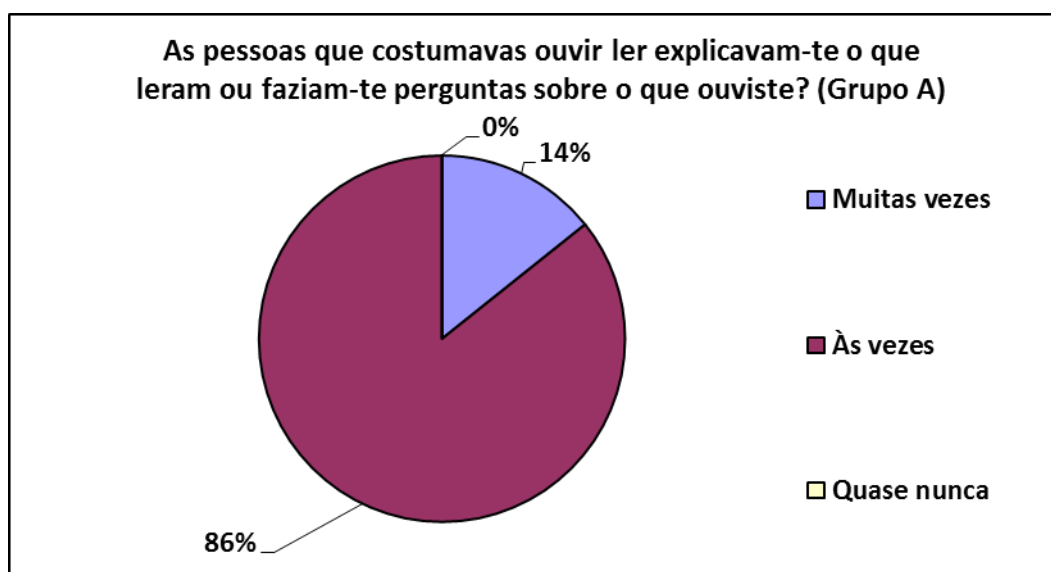


**Gráfico 8 – Normalmente o que ouvias ler, estava escrito onde? (Grupo B)**

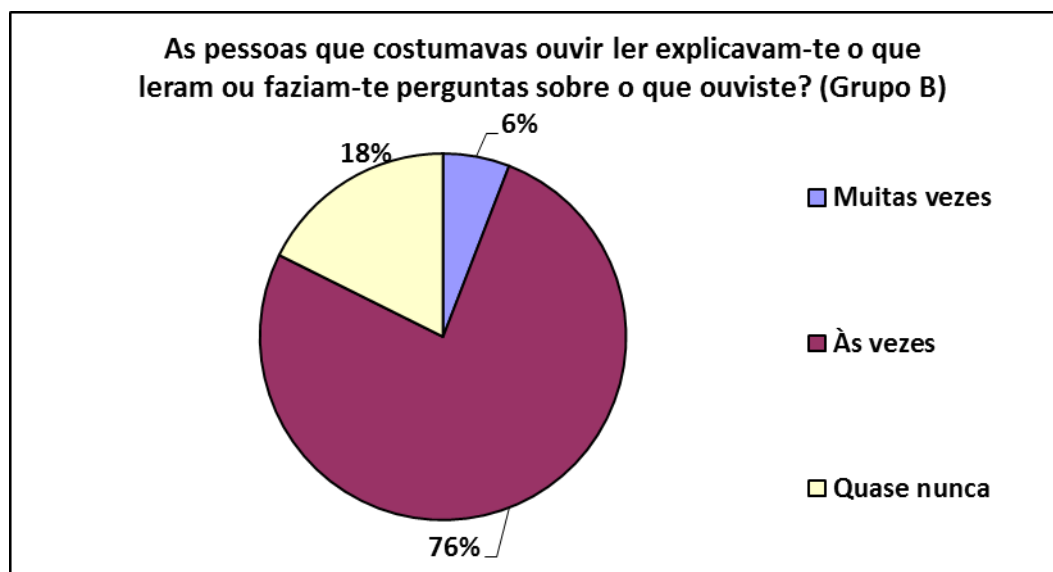
Segundo Martins & Niza (1998), “O contacto precoce com utilizadores de escrita permite também a compreensão de que a diversos tipos de suporte, correspondem diferentes conteúdos de escrita”. Tal como na escrita, o mesmo acontece na leitura. Há diversos suportes de leitura, desde jornais, revistas, livros, cartazes e outros. Analisando os gráficos, é de notar que o grupo A tem mais um suporte de leitura do que o grupo B, os jornais, que correspondem a 3%. Os suportes mais utilizados do grupo A são os livros de histórias (20%), outros livros e jogos (14% cada). No grupo B, esses suportes são também os que representam maior uso: livros de histórias (19%) e outros livros (15% cada). Porém, o terceiro suporte mais utilizado neste grupo (convites, com 14%) é um dos que tem menos relevo no grupo A, com apenas 9%.

Ao longo das entrevistas e após o confronto de dados, cheguei à conclusão que são as educadoras que utilizam mais vezes os livros de histórias para ler. Tal como refere Moniz (2009, p. 69), “o Educador deve ter em atenção ao modo como

aborda e explora a leitura/escrita.” A autora afirma que se deve criar estes momentos a partir de outros, para que a criança se sinta cativada e incentivada. “Não devemos nunca cair num ensino retrógrado (...), devemos inovar, partir das ideias das crianças, explorar o que elas sabem e dar-lhes a oportunidade de contactar com o mundo da leitura e da escrita de uma forma descontraída, imaginária e enriquecedora” (Moniz, 2009, p. 70).



**Gráfico 9 – As pessoas que costumavas ouvir ler explicavam-te o que leram ou faziam-te perguntas sobre o que ouviste? (Grupo A)**



**Gráfico 10 – As pessoas que costumavas ouvir ler explicavam-te o que leram ou faziam-te perguntas sobre o que ouviste? (Grupo B)**

Sim-Sim (1998) refere que é fundamental que os educadores conheçam a função que a linguagem tem como motor e produto no desenvolvimento de todas as aprendizagens.

A aprendizagem da leitura não se define apenas pela decifração de signos gráficos e pelo desenvolvimento da consciência fonológica (Marcelino, 2008). A aprendizagem da leitura é um processo contínuo que abrange “Incute na criança a capacidade de extrair o significado da informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade” (Marcelino, 2008, p. 6).

Através das entrevistas, apercebi-me que 14% das pessoas que costumavam ler para as crianças do grupo A, muitas vezes explicavam o que estava a ler e faziam perguntas acerca disso. Esse valor é mais do que o dobro em comparação com o grupo B, que tem apenas 6%. Ainda nesta vertente comparativa, segundo os gráficos, a opção “muitas vezes” representa uma parcela muito maior no grupo A (86%) do que no B (76%). No grupo A ninguém nomeou a opção “quase nunca”, porém, 18% dos entrevistados do grupo B quase nunca tiveram uma explicação do conteúdo da leitura das outras pessoas.

As respostas dadas à questão 4 (Porque achas importante aprender a ler e a escrever?), foram organizadas nas seguintes dimensões: Motivação externa para a leitura e escrita (que engloba as respostas A, B e C); Utilidade da leitura e da escrita (que engloba as respostas D, E e F); Prazer da leitura e da escrita (que engloba as respostas G, H e I). Posteriormente, as respostas foram analisadas individualmente, de forma a descobrirmos qual a mais escolhida dentro de cada grupo.

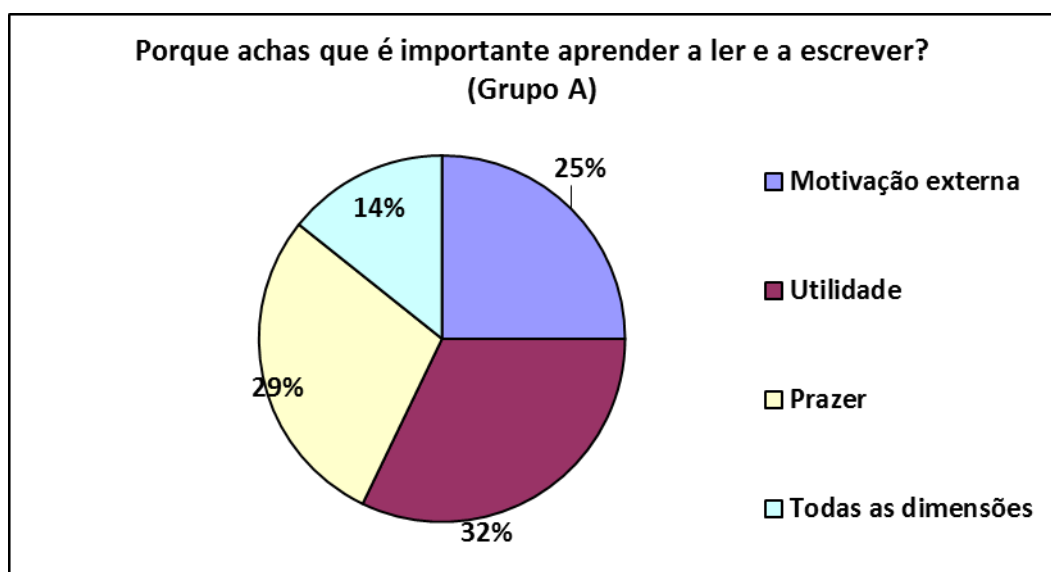


Gráfico 11 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Dimensões do grupo A)

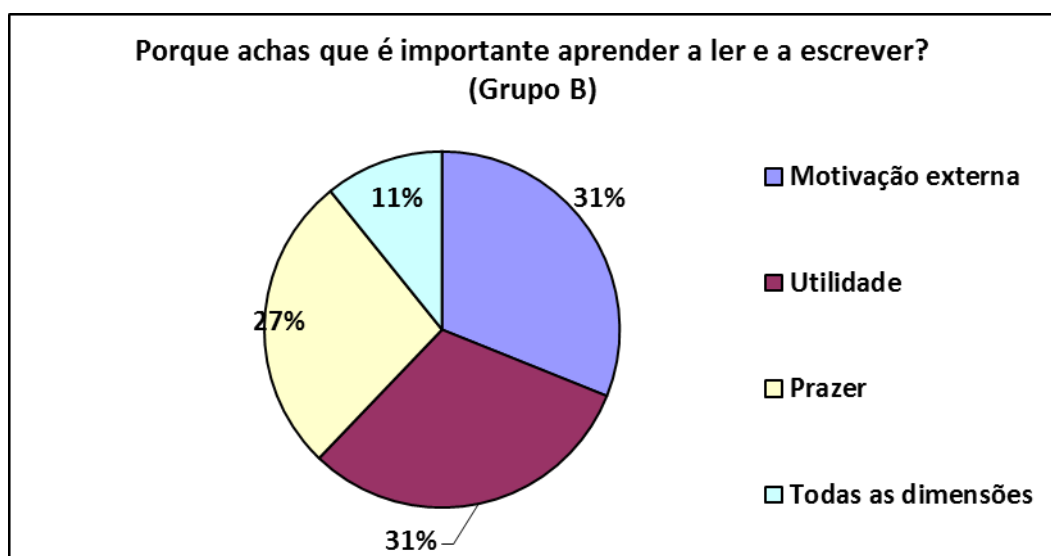
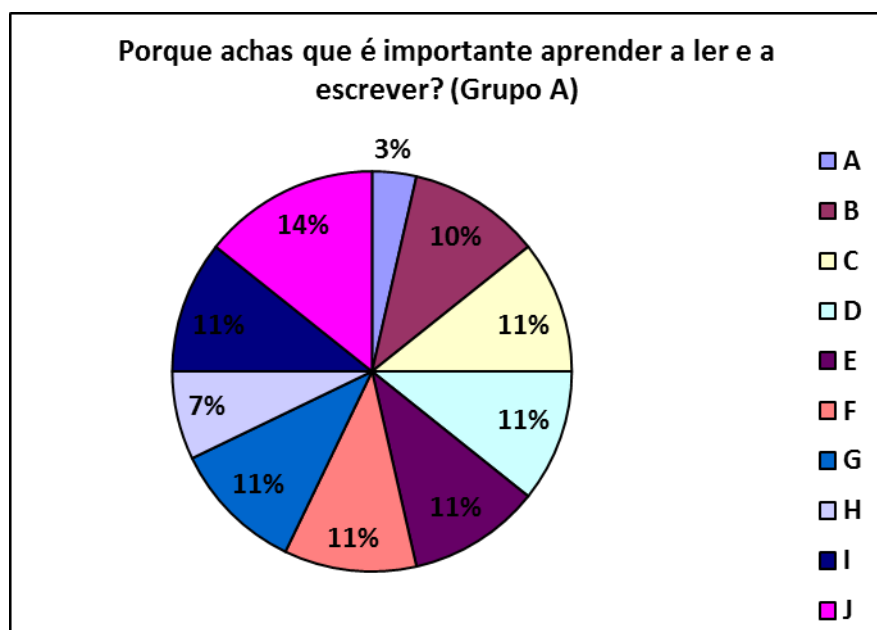


Gráfico 12 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Dimensões do grupo B)

Após a análise dos dois gráficos, podemos assumir que tanto o grupo A e o grupo B reconhecem a leitura e a escrita como forma de agradar quem os rodeiam, e são capazes de entender a utilidade e o prazer que advém da leitura e da escrita. No entanto, há dimensões que se destacam mais do que outras. No grupo A, os alunos que têm mais facilidade nas atividades iniciais de leitura e escrita, a dimensão mais escolhida foi a Utilidade da leitura e da escrita, com 32%. A dimensão Motivação externa para a leitura e escrita teve apenas 25%, sendo a menos nomeada. A dimensão Prazer da leitura e da escrita ficou entre as outras duas com 29%.

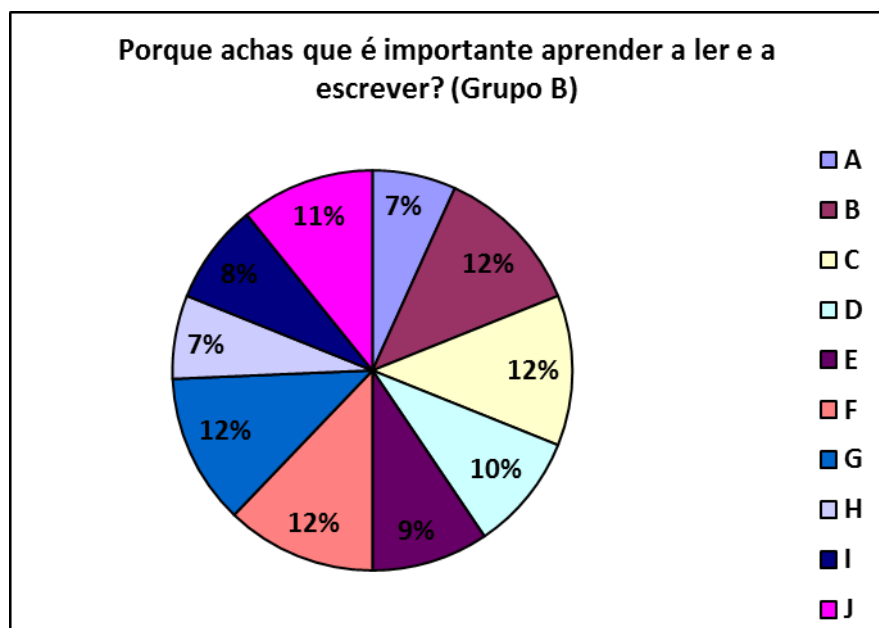
A dimensão predilecta do grupo B também foi a Utilidade, no entanto, a Motivação externa também teve a mesma percentagem, 31% cada. A dimensão do Prazer da leitura e da escrita foi a menos nomeada (27%) entre o grupo e inferior em comparação com o grupo A.

Em suma, ambos os grupos reconhecem a utilidade da leitura e da escrita, porém o grupo B acha que aprender a ler e a escrever é importante para agradar quem o rodeia, ao contrário do grupo A, cuja dimensão da Motivação externa foi a menos escolhida.



**Gráfico 13 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Grupo A)**





**Gráfico 14 – Porque achas que é importante aprender a ler e a escrever? (Grupo B)**

**Legenda:**

- A – Para passar de ano
- B – Para fazer os trabalhos de casa bem
- C – Para a professora ficar contente
- D – Para compreender e escrever recados
- E – Para ler ou escrever um e-mail
- F – Para escrever uma carta para a mãe ou para o pai natal
- G – Para ler as histórias engraçadas
- H – Para pesquisar certos assuntos e ficar a saber curiosidades interessantes
- I – Para ler as legendas dos jogos favoritos e escrever o nome deles
- J – Todas as opções

Analisando as respostas individualmente, observamos que opção J (Todas as opções), com 14%, foi a mais escolhida do grupo A. Por sua vez, no grupo B, foram as respostas B, C, F e G. Todas elas com 12% de preferência. Isto significa que os alunos com mais dificuldades nas atividades iniciais de leitura e escrita acham importante aprender a ler a escrever para fazer os trabalhos de casa bem, para a professora ficar contente, para escrever uma carta para a mãe ou para o pai natal e

para ler histórias engraçadas. Estas quatro respostas pertencem às três dimensões supracitadas, contudo, duas delas (B e C) estão englobadas na dimensão Motivação Externa, que é a mais escolhida deste grupo, como já foi demonstrado anteriormente.

As crianças, quando chegam pela primeira vez à escola, já levam consigo ideias acerca das finalidades da aprendizagem da linguagem escrita. Essas concepções foram criadas através das experiências culturais vivenciadas no seu meio envolvente e daí a importância de as estimular da melhor forma (Martins & Niza, 1998). As experiências de leitura prazerosas estimulam mais facilmente a motivação para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assim como a atribuição de utilidade. Experiências mais centradas na obrigação ou na motivação externa contribuem menos para a motivação na aprendizagem da leitura e da escrita.

## **4.2 Discussão dos resultados**

---

As conclusões retiradas deste estudo não refletem, de uma forma geral, as experiências de todos os alunos a nível nacional, já que só foram analisadas as respostas de 24 participantes. Uma amostra maior, certamente, levaria a uma conclusão mais fidedigna. Assim, na tabela seguinte, estão sintetizados todos os pontos e respostas analisadas no decorrer da investigação:

<b>Experiências</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>
<b>Ouvem mais os outros lerem</b>	Muitas vezes: 100%.	Às vezes: 100%.
<b>Diversificação de agentes que leem à sua volta</b>	Menor diversificação de agentes (5).	Maior diversificação de agentes (10).
<b>Diversificação de locais onde ouvem mais leitores</b>	Menor diversificação de locais (2).	Maior diversificação de locais (3).
<b>Diversificação de materiais/suportes de leitura</b>	Maior diversificação de materiais de leitura (12).	Menor diversificação de materiais de leitura (11).
<b>É-lhes explicado o que ouvem e questionados sobre isso</b>	Muitas vezes: 14%.	Muitas vezes: 6%.
	Às vezes: 86%.	Às vezes: 76%.
	Quase nunca: 0%.	Quase nunca: 18%.
<b>Atribuição interna (utilidade e prazer) e externa (para agradar)</b>	Atribuição interna: 61% (Utilidade (32%) e Prazer (29%)).	Atribuição interna: 58% (Utilidade (31%) e Prazer (27%)).
	Motivação externa: 25%.	Motivação externa: 31%.
	Todas as dimensões: 14%.	Todas as dimensões: 11%.

Quadro 2 – Síntese das respostas das entrevistas

Este estudo mostra que os alunos com facilidade nas atividades iniciais de leitura e escrita não têm de ter, necessariamente, uma maior diversificação de experiências, já que esse grupo, o A, teve menos agentes leitores à sua volta e menos locais onde ouviram esses leitores. Porém, a intensidade com que ouviram os outros a lerem é bastante superior ao grupo B. O facto de terem ouvido outros a ler muitas vezes e esses momentos terem sido ricos, pois os alunos recebiam uma explicação sobre o que ouviam e eram questionados sobre o que estavam a ouvir, pode ter contribuído para a maior atribuição interna da importância da leitura e da escrita, já que entendiam e refletiam sobre o que ouviam. Em oposição, o grupo B, constituído pelos alunos com dificuldades nas atividades iniciais de leitura e escrita, apesar da maior diversificação de agentes e locais, ouviu menos os outros, nomeou menos

materiais/suportes de leitura e acha importante aprender a ler e escrever para agradar quem os rodeia.

### 4.3 Conclusão e perspectivas de intervenção

---

A componente de investigação foi pertinente para compreender até que ponto as crianças com mais disposição para aprenderem a ler e a escrever são também aquelas que tiveram experiências de leitura e escrita mais ricas. Com a recolha e análise dos dados, apercebi-me que a diversificação de pessoas que leem à volta das crianças e a variedade de sítios em que isso acontece, não têm maior influência no processo de aprendizagem das crianças do que a regularidade com que as mesmas ouvem alguém ler e o que aprendem com isso, isto é, as reflexões e questionamentos que os agentes leitores lhes fazem sobre o que ouvem.

Os “interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a ação da escola face ao livro e à leitura.” (Bastos, 1991, p. 407). O professor deve introduzir metodologias com o objetivo de estimular e promover a leitura na prática pedagógica. Segundo o Plano Nacional de Leitura, “o caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil”.

Para a criança não olhar para a aprendizagem da leitura como algo difícil, precisa de ter interesse para aprender a ler, ver significado no ato de ler, não criar hostilidade pelo professor e pela escola. As crianças, muitas vezes, acabam por ter uma ideia errada sobre a natureza da leitura, porque são ensinadas, indiretamente, a entenderem a leitura como algo maçador e que só serve para ter boas notas (Barbosa, 1992, citado por Niza *et al* (1998)). Horta (2010, p. 25) também defende que “A criança desenvolve mais facilmente competências de literacia se as situações de aprendizagem tiverem um sentido e uma finalidade que lhe digam respeito”. Isto foi comprovado neste estudo, quando o grupo de alunos com mais facilidade nas atividades iniciais de leitura e escrita foi o que mais indicou ser questionado sobre o que ouvia ler, atribuindo assim um significado à leitura.

O professor deve entender as diferentes concepções que as crianças têm acerca da linguagem escrita, pois permitem saber como as crianças vão integrar o ensino da leitura e da escrita, “Uma vez que aquilo que cada criança pensa acerca da natureza da linguagem escrita vai interagir com aquilo que lhe é ensinado” (Niza & Martins, 1998, p. 40).

As escolas necessitam de promover o intercâmbio entre a criança e a leitura. Se os pais ou o meio envolvente não despertam a criança, é a escola que tem a oportunidade de estimular o gosto e o hábito de ler. Para tal, é fundamental o professor fornecer uma concepção da leitura que conceba realmente, para os alunos, um convívio positivo com a linguagem escrita, parecendo jogar um papel importante na atribuição interna da atividade, a explicitação do que os alunos ouvem, a interrogação sobre o ouvido e, ainda, a diversificação dos suportes de leitura. Talvez assim, se possam mudar as convenções das crianças e estas passem a ver a leitura com outros olhos, e entendam a utilidade e o prazer que o ato de ler lhes pode proporcionar.

A família desempenha “um papel de preparação e estimulação para a aprendizagem formal da leitura” (Famorado, 2013, p. 7, citando Mata (1999) & Sabino (2008)), “Já que a criança entra em contacto com ela antes mesmo de entrar na escola” (Botini & Farago, 2014, p. 50). A família estimula o gosto e a curiosidade pela leitura, através dos primeiros contactos com livros adequados à idade da criança e aos seus interesses, pela leitura de histórias, pela própria observação que as crianças fazem dos pais a lerem, entre outros (Famorado, 2013, p. 7, citando Mata (1999) & Sabino (2008)). Segundo o mesmo autor, apesar da importância nas concepções precoces sobre a leitura e a escrita, a família deve continuar a dar o seu contributo com a entrada da criança na escola, envolvendo-se em atividades de literacia e incentivando-a a manter/criar hábitos de leitura, pois, tal como se viu na análise das entrevistas, o hábito de ler regularmente promove aprendizagem nas atividades iniciais de leitura e escrita.

As abordagens da promoção da leitura e da escrita quer do professor quer da família devem estar direccionadas para uma mesma finalidade. Por outro lado, se a família não estimular a criança de forma positiva, cabe à escola promover formação

nesse sentido. Moreira (2014, p. 34) enumera alguns hábitos que os pais podem implementar em casa, tais como:

- Ler mais vezes “Tudo o que faz parte da vida familiar”, como as “embalagens de produtos, cartazes de lojas, painéis de rua, publicidade”. Desta forma, as crianças entenderão que a leitura tem uma função de utilidade, é necessária;

- Na leitura de livros infantis, levar as crianças a interagirem com a história e a imaginarem o que poderá surgir na página seguinte. Assim, estimulam a criança ao lúdico e à curiosidade pelas histórias;

- Inserir no dia a dia a ida a bibliotecas e livrarias como uma atividade rotineira, já que “O ambiente familiar exerce uma influência primordial na construção do futuro leitor”.

Em suma, importa refletir que pais e professores devem favorecer sentidos adequados para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças. Esta preocupação beneficiará a criança, pois “toda a leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita *a priori*, ou seja, antes da leitura” (Goodman, 1990, citado por Moura, 2008, p. 373).

**PARTE II.**

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**





## **Capítulo 5. *Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB***

---

Neste capítulo explicita-se o contexto e a estrutura das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio de prática supervisionada no 1.º CEB.

---

O Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, definiu uma nova estruturação no modelo de formação dos professores, visando a criação de Mestrados para dar continuidade à licenciatura de Educação Básica e preparar melhor os docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, uma das suas componentes estruturantes é a Iniciação à Prática Educativa, que neste ano, assume o formato de Prática Supervisionada. A unidade curricular de Prática Educativa I promove a observação, intervenção, avaliação, reflexão, comunicação e investigações educativas em contexto de estágio supervisionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A experiência de estágio teve a duração de 12 semanas, sendo as duas primeiras de observação e as restantes dez de intervenção.

A componente de observação permitiu observar atentamente as aulas da professora titular de turma, o comportamento e participação dos alunos, recolher informações acerca do percurso escolar da turma e conhecer o contexto educativo a intervir.

As informações recolhidas com a observação foram importantes para delinear o percurso interventivo. A componente de intervenção exigiu a criação e organização de planificações de aulas, a implementação das planificações e a reflexão acerca das aulas lecionadas.

A planificação é “Uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar” (Zabalza, 2003, citado por Alvarenga, 2011, p. 30) “. As planificações das aulas foram estruturadas com vista a cumprir determinados objetivos nos diferentes domínios, definidos pelas Metas Curriculares e Programas para o 1.º ano de escolaridade. As estratégias a implementar foram discutidas e decididas em conjunto

com a outra estagiária e o professor supervisor. Todas as planificações foram sujeitas a avaliação da professora cooperante e do professor orientador, que refinaram algumas estratégias, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às temáticas do programa trabalhadas, no domínio do Estudo do Meio mobilizaram-se os seguintes conteúdos: “O seu passado próximo”, “As suas perspetivas para o futuro próximo”, “Os membros da sua família” e “Outras pessoas com quem mantém relações próximas”.

No domínio da Matemática, os objetivos gerais foram: “Contar até cem”; “Adicionar números naturais”; “Reconhecer e representar formas geométricas”; “Subtrair números naturais”; “Recolher e representar conjuntos de dados; recodificar o sistema de numeração decimal”.

Os objetivos gerais das aulas de Português foram: “Respeitar regras da interação discursiva”; “Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos”; “Conhecer o alfabeto e os grafemas”; “Apropriar-se de novos vocábulos”; “Produzir um discurso oral com correção”; “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”; “Desenvolver o conhecimento da ortografia”; “Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor”; “Ouvir textos literários”; “Compreender o essencial dos textos escutados”; “Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos; “Ler textos diversos”.

Nas aulas de Expressões, nomeadamente Expressão Plástica e Musical, os objetivos a desenvolver nas aulas lecionadas foram: “Cantar canções”; “Acompanhar canções com gestos e percussão corporal”; “Fazer dobragens”; “Fazer composições colando diferentes materiais cortados”.

Nas aulas de Apoio ao Estudo, foram trabalhados alguns conteúdos de Matemática e Português, com vista a “recolher e representar conjuntos de dados (Matemática)”; “Respeitar regras da interação discursiva”; “Produzir um discurso oral com correção”; “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”; “Apropriar-se de novos vocábulos”; “Conhecer o alfabeto e os grafemas”; “Desenvolver o conhecimento da ortografia (Português)”.

A mobilização das planificações decorreu durante dois dias por semana. Cada estagiário leccionou um dia inteiro por semana, alternando entre segunda ou terça,

enquanto o par pedagógico apoiava pontualmente alguns dos alunos com mais dificuldades. Ambos os estagiários tiveram a mesma carga horária.

A reflexão pós-aula permitiu refletir sobre o melhor e o pior da prática educativa, reconfigurando concepções pedagógicas e didáticas de modo a encontrar alternativas para melhorar as aprendizagens dos alunos. Em reunião com a professora cooperante, professor orientador, par pedagógico e supervisor, quando presente, foram discutidos os pontos fortes da aula, os pontos que deviam ser trabalhados de outra forma e as competências adquiridas pelos alunos, reorganizando assim as planificações e as intervenções das aulas futuras.

## **Capítulo 6. *Caracterização do Contexto Educativo em 1.º***

### ***Ciclo do Ensino Básico***

---

Neste capítulo estão presentes as caracterizações do agrupamento de escolas, da escola onde foi implementada o estágio, bem como da turma e a organização do trabalho pedagógico. Para a compilação destas informações, os dados foram recolhidos junto da instituição e da professora titular de turma, e através da observação direta dos alunos em sala de aula, no período de observação inicial, antes da intervenção.

#### **6.1 Agrupamento de Escolas**

---

A escola sede do agrupamento está situada na freguesia de Santo António dos Olivais, em Coimbra. Foi fundada em 16 de outubro de 1972 e adquiriu a função de agrupamento em 13 de junho de 2003, através do Despacho n.º 13313/2003. Até à data do estágio, o agrupamento tinha uma oferta educativa composta pelo pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, com uma turma do 8.º ano com Percurso Curricular Alternativo. O agrupamento agrega um Jardim de Infância e cinco Escolas Básicas. Este agrupamento inclui tanto a escola do 1.º como a do 2.º CEB, onde implementei a minha prática educativa como estagiário.

O agrupamento criou medidas reguladoras para estabelecer uma relação com o meio envolvente, tais como: promover atividades de articulação curricular da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) com as diferentes áreas de ensino; aprendizagens no âmbito das literacias da leitura, da informação e média; usar o Plano de Ação da Matemática e o Plano Nacional de Leitura para potencializar o desenvolvimento das competências dos alunos; criar quadros de mérito para incentivar a melhoria dos resultados educativos; implementar uma cultura de rigor e exigência nas aprendizagens académicas; promover o desenvolvimento vocacional dos alunos do 9.º ano, através de atividades de apoio psicopedagógico e de Orientação Escolar e Profissional; promover uma aprendizagem participativa e ativa,

de forma a estimular a autonomia e a criatividade; criar iniciativas de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Algumas das instalações das escolas deste agrupamento não estão adaptadas à sua utilização por parte de pessoas com mobilidade limitada. Para além disso, manifestam claros sinais de falta de manutenção, apesar da melhoria com a remodelação de uma escola, construção de um centro escolar e com as valências de Jardim de Infância e 1.º ciclo.

## **6.2 A Escola**

---

A prática educativa no 1.º CEB ocorreu numa escola localizada na cidade de Coimbra, na zona da Solum. Esta zona tem crescido significativamente, nomeadamente verificou-se um aumento da densidade populacional da área geográfica, do comércio, dos serviços, da oferta cultural e desportiva e, ainda, a existência de outros estabelecimentos escolares, alguns dos quais recentes, que incluem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino superior.

O estabelecimento de ensino no qual estagiei albergava 220 alunos, organizados em dez turmas: três turmas do 1.º ano; duas turmas do 2.º ano; duas turmas do 3.º ano; três turmas do 4.º ano. Todas as turmas funcionavam em regime normal, isto é, das 9:00 até às 16:00 horas. As Atividades de Enriquecimento Curricular da escola iniciavam-se às 16:30 horas e terminavam às 17:30.

O corpo docente era formado por dezasseis docentes do ensino regular e quatro professores do ensino especial. A escola tinha ainda quatro assistentes operacionais, uma psicóloga, uma professora bibliotecária e uma técnica dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Os encarregados de educação mostraram-se bastante participativos nas atividades dos seus educandos, sempre que solicitados pelos docentes, nomeadamente nas aulas temáticas sobre profissões e expressão plástica. Uma aula sobre higiene oral chegou a ser dinamizada por uma mãe dentista e outra sobre primeiros socorros por uma outra mãe enfermeira. Os encarregados de educação ajudavam também nos eventos festivos como o Natal e na transição das estações do

ano, através da criação de cartazes com materiais recicláveis e de pintura alusivos à estação em questão, para posteriormente serem expostos numa parede da escola.

O pessoal não docente desta escola, nomeadamente os auxiliares responsáveis pela limpeza e vigia do recreio, também se empenhava em contribuir para um meio envolvente harmonioso, através da limpeza dos espaços e da interação com as crianças de forma positiva e saudável, chegando a criar laços com as mesmas.

### **6.3 A Turma e a organização do trabalho pedagógico**

---

A turma da minha prática educativa em 1.º CEB era formada por 24 alunos (17 do sexo feminino e 7 do sexo masculino). Nenhuma criança apresentava dificuldades de aprendizagem que necessitasse de apoio individualizado, à excepção de dois alunos que demonstravam, possivelmente, alguns problemas auditivos. Há também o caso de uma aluna que frequentava a terapia da fala fora do centro escolar, por ter dificuldades na expressão oral. Apesar disso, essa limitação em nada interferia nas suas capacidades cognitivas. A turma, no geral, apresentava conhecimentos enquadrados na sua faixa etária e não havia uma grande discrepância entre os melhores e os alunos com mais dificuldades. As crianças eram muito bem acompanhadas em casa, uma vez que a maior parte dos encarregados de educação possuía habilitações no Ensino Superior.

Apesar da turma não ter alunos com níveis de aprendizagem díspares, era uma preocupação encaminhar os alunos que pudessem vir a ter, para o Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, onde são observados por técnicos, que lhes farão o acompanhamento adequado. Depois de se verificar que os alunos tinham de facto dificuldades de aprendizagem, eram propostos para avaliação ao abrigo do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, no qual se define o tipo de plano de trabalho para colmatar as dificuldades. Por outro lado, no caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais, são ativados os apoios especializados, tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. As famílias também tinham um papel importante neste processo, já que são alertadas e chamadas a colaborar e a dar o apoio necessário às crianças.

Colmatar as dificuldades evidenciadas por estes alunos foi uma preocupação da docente, portanto, eram adotadas algumas estratégias específicas que foram levadas em conta para estes alunos: antes do início de uma tarefa, explicar ou recordar quais os comportamentos esperados e necessários para a sua realização; articulação, na medida do possível, dos conteúdos de acordo com os interesses do aluno; aumento do número de atividades formativas e/ou de remediação; aumento da frequência de interações verbais estimulantes; comunicação de forma clara e pausada, mantendo sempre o contacto visual; diferenciação de métodos de ensino; implementação das Medidas Educativas definidas ao nível dos Apoios Especializados para alunos com NEE; individualização de tarefas específicas para combater as dificuldades; promoção da interação social na aprendizagem, de modo a que os alunos, com um nível de desempenho mais seguro possam cooperar com aqueles que denotam maiores dificuldades; reforço positivo sistemático; respeito pelo ritmo de cada aluno, proporcionando um ensino o mais individualizado possível; sempre que possível, dar *feedback* ao aluno sobre o trabalho efectuado, solicitação, ao aluno, de sugestões de atividades que o interessem e o envolvam; solicitação, ao aluno, da identificação dos erros cometidos e sua correção; utilização de uma metodologia ativa e de uma pedagogia diferenciada; valorização da criatividade; valorização da participação oral; valorização imediata dos bons comportamentos, enquanto estratégia que visa a mudança; verificação do caderno diário, com frequência.

Para esta turma, outras medidas foram estabelecidas pela professora, face aos objetivos associados a todo o programa curricular. As principais estratégias em sala de aula, que devem atingir esses objetivos, são: aprendizagens significativas partindo das vivências do dia a dia; articulação das atividades escolares com os interesses dos alunos; controlo sobre os trabalhos de casa e/ou do caderno diário; diálogos sobre temas diversificados /debates; diferenciação pedagógica; ensino individualizado, tendo em conta os ritmos, dificuldades e experiências de cada aluno; envolvimento dos pais nas tarefas escolares; hora do conto (Plano Nacional de Leitura) como veículo de incentivo à leitura e gosto pelas atividades escolares; incentivo e valorização dos hábitos de trabalho, dos métodos de trabalho e da organização; organização do ensino com base no manuseamento de recursos diversificados;

realização de Assembleias de Turma para avaliação de comportamentos; realização de experiências e de trabalhos de pesquisa; reforço positivo sistemático; (re)organização dos espaços/recursos; trabalho de grupo; trabalho de pares; trabalho por projetos; treino do raciocínio lógico e/ ou abstrato através de exercícios adequados; utilização de linguagens de comunicação diversas; utilização de materiais manipulativos que facilitem a consolidação das aprendizagens, como o material de contagem, formas geométricas, material Cuisenaire, Tangram, Geoplano, dominós e outros.

As rotinas de trabalho na sala de aula, apesar de escassas devido à idade dos alunos, são necessárias para estes criarem hábitos. As que se destacam são a distribuição dos manuais e dos cadernos diários, que fica ao cargo dos alunos que já sabem ler; recolha de materiais; preenchimento do Mapa do Tempo no início do dia; discussão e preenchimento da grelha da auto-avaliação do comportamento com um “smile”.

A distribuição letiva da turma era realizada da seguinte forma: matemática e português compõem 8 horas semanais cada uma, estudo do meio com 3 horas e 30 minutos, expressões artísticas 3 horas, apoio ao estudo com uma hora e meia e a oferta complementar, como educação para a cidadania e T.I.C., com 1 hora.

A avaliação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos teve em conta os critérios definidos pela Coordenação Pedagógica de Ano, que se orientou pela legislação. Assim, segundo o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação “Constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (ponto 1). A avaliação deve contribuir para “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (ponto 2); A avaliação deve “Melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem” (ponto 3), bem como “Conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados” (ponto 4).

As modalidades de avaliação a pôr em prática na turma são especificadas nos artigos 24.º e 26.º do mesmo Decreto-Lei. A avaliação diagnóstica surge logo no



“Início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (ponto 2 do artigo 24.º). Por sua vez, a avaliação formativa tem um “Caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (ponto 3 do artigo 24.º). Caso a avaliação de um aluno seja negativa ao ponto de justificar a retenção de ano, segundo o ponto 8 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “compete ao professor titular de turma (...) identificar os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do plano da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente”. A avaliação sumativa (ponto 1 do artigo 26.º)

“Traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

*a)* A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

*b)* A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais no 4.º (...) ano de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português e de Matemática (...).”

A avaliação dos alunos abrangidos por medidas do regime de educação especial, ter-se-á em conta o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, a Declaração de Retificação nº 10/2008, de 7 de março e a Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

## **Capítulo 7. *Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico***

---

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica da prática letiva implementada no 1.º CEB. Na fundamentação determinam-se as opções pedagógicas colocadas no contexto da ação. Também são apresentadas duas experiências-chave marcantes durante o percurso de intervenção.

### **7.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

---

As aulas planificadas foram estruturadas tendo em conta as metodologias da professora cooperante. Logo nas semanas de observação, apercebi-me do uso recorrente do manual por parte da docente. Este método remete para um ensino tradicional, em que o professor transmite as informações oralmente para que o aluno absorva, sem haver uma discussão sobre os conteúdos aprendidos. Contudo, isso nunca aconteceu no meu local de estágio. A professora tentou sempre levar algo novo para a sala de aula e diversificar as suas estratégias. Essa ação foi tida em atenção no momento da construção das estratégias de ensino para a minha prática letiva.

Na prática letiva foram implementadas duas metodologias: expositiva e construtivista. O método expositivo é “aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (Ferro, 1999, p. 6, citado por Santos, I., 2014, p. 10). Este método foi usado com vista a adquirir e compreender de forma simples factos e conceitos novos, introduzir um tema para despertar o interesse de um assunto, fornecer directrizes para a realização de tarefas orientadas e reter informações por um período curto (Pinheiro, 1998, p. 30, citado por Santos, I., 2014, p. 11). A outra metodologia de ensino, a construtivista, assenta na ideia dos alunos serem “os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno a

aquisição do seu próprio conhecimento, este pode ser auxiliado pelo professor ou por materiais didáticos, contudo só o próprio pode desenvolver a sua aprendizagem” (Santos, I., 2014, p. 20). Este método foi usado diversas vezes nos momentos de discussão em turma para promover a troca de ideias.

Nas planificações das minhas aulas tive por base o artigo “Uma forma de estruturar o ensino e aprendizagem” da autoria de Ana Maria Domingos, Isabel Pestana Neves e Luísa Galhardo (1987). Neste artigo (p. 17) podemos ter em atenção que a estruturação de uma aula teria que responder a um conjunto de ideias fundamentais, que passo a expôr:

- Definir as metas do ensino e especificar os objetivos;
- Selecionar os conteúdos fundamentais;
- Desenvolver estratégias para a aquisição dos objetivos traçados;
- Avaliar se os objetivos foram atingidos;

Ao longo das minhas aulas utilizei várias estratégias de ensino as quais especificarei em seguida.

### **Motivação e autoestima:**

A motivação foi uma das bases da minha prática, porque “um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143).

Moser, F. (2008), traduzindo Dörnyei (2001), afirma que existem dois tipos de motivação: a intrínseca (de dentro para fora), que diz respeito à vontade de aprender e de buscar soluções para os problemas, a escolha e a realização das tarefas que sejam atraentes e desafiadoras para si, e a motivação extrínseca (de fora para dentro), que centra-se essencialmente em elementos externos, como os elogios, notas e prémios.

Para trabalhar a motivação o mais importante é estimular o desenvolvimento da turma e criar um ambiente agradável na sala de aula. A criança deve ser capaz de se valorizar, “Por isso a base familiar e escolar desta criança deve ser segura e

confiante para que possa superar as dificuldades da vida com mais facilidade” (Briggs, 2000).

Nas minhas aulas valorizei sempre a criança, mas tive cuidado com a minha forma de falar. Evitei os “Tu és inteligente!”, “Que orgulho” e investi nos “Força!”, “Eu sabia que ias conseguir. Nunca desistas.”, “É bom saber que te esforçaste.”, porque numa palestra sobre “A Influência dos Elogios no Desempenho das Crianças e na Formação de Valores”, o psicólogo e mestre em Educação Marcos Meier (2014), contou que as crianças precisam aprender valores, princípios, respeitar as diferenças, adquirir hábitos saudáveis, lutar contra os preconceitos, respeitar os outros. Nada disso é possível se os elogios focarem apenas o ego de cada criança, porque são elogios frágeis. É preciso que sejam incentivados constantemente a agir como referido anteriormente. Isso faz-se com elogios, *feedbacks*, e incentivos ao comportamento esperado.

### **Diferenciação pedagógica:**

Na turma, nem todos os alunos tinham o mesmo ritmo de aprendizagem, portanto, foi necessário adaptar-me ao ritmo de trabalho dos diversos alunos. Se por um lado uns eram rápidos na resolução das fichas de trabalho e no raciocínio, outros, por sua vez, eram o oposto, precisando de bastante apoio. Neste aspeto foi essencial a leitura das fichas e resolução das mesmas em conjunto com a turma, porque permitiu que todos eles estivessem no mesmo ponto e terminassem na mesma altura. Quando as fichas não foram resolvidas em conjunto, desloquei-me ao lugar dos alunos com mais dificuldades para ajudá-los a perceber como deviam chegar à resolução. Para os alunos mais rápidos criei uma ficha extra caso fosse preciso.

### **Diálogo:**

Uma estratégia utilizada para iniciar a abordagem da matéria foi o diálogo na sala de aula. Ele é importante não só para promover a comunicação na turma, mas também para verificar se os alunos já têm conhecimento do conteúdo. Como diz Proença (1989, p. 285),

“O diálogo é considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a

comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afetivo ”.

### **Quadro negro:**

É útil que o professor utilize o quadro negro, pois ele está sempre presente na sala de aula, mas também o seu uso é vantajoso para escrever palavra-chave, sínteses e esquemas sobre conteúdos que estão a ser trabalhados. Segundo Borrás (2001, p. 592), “o tradicional quadro negro pode tornar-se num mural que facilite as contribuições de todos e a discussão coletiva de opiniões e hipóteses colocadas”.

### **Imagem:**

A partir duma imagem, passou-se para a explicação do conteúdo. Como diz Borrás (2001, p. 421) “O trabalho na aula não deve limitar-se à exercitação da memória a partir de ideias. Há que promover o diálogo entre o docente e o educando, baseadas por exemplo, na observação de imagens, na manipulação de objetos”. A imagem foi importante para captar a atenção dos alunos para estes estarem mais concentrados e participativos na aula.

### **Vídeos:**

Na minha pesquisa consultei um artigo da autoria de Kátia Maria Abud onde são referidas as várias vantagens sobre a utilização de filmes no ensino visando a possibilidade de construção do conhecimento nas diferentes áreas disciplinares. Segundo a autora (2003, p. 186) “O incentivo pelo uso do cinema como recurso didático visa uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para os alunos”.

Entre tantos meios de comunicação os filmes têm despertado o interesse dos professores como recurso didático a ser adotado na sala de aula. No entanto considero que a utilização de um filme em sala de aula deve ter trabalho prévio pelo professor, sendo que este deve orientar uma discussão em turma sobre o que viram. Foi o que aconteceu numa das aulas de Estudo do Meio, em que mostrei um vídeo sobre a amizade e depois do visionamento do mesmo, criei uma discussão na turma

sobre os valores da amizade. Para além de a turma estar motivada para responder, porque o vídeo estava adequado para a faixa etária em questão, conseguiram entender a mensagem do vídeo.

### **Música:**

Segundo Ferreira (2002, p 14), “A fonte de conhecimento da criança é a própria variedade de situações que ela tem oportunidade de experimentar no seu dia a dia”. Na prática letiva, a música esteve bastante presente em quase todas as aulas, já que:

“A riqueza de estímulos que a criança recebe por meio das diversas experiências musicais contribui para o desenvolvimento intelectual. As vivências rítmicas e musicais, que possibilitam uma participação ativa quanto a ver, ouvir e tocar, também favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Através do aperfeiçoamento da acuidade auditiva a criança não só ouve como passa a separar melhor os diversos tipos de som” (Ferreira, 2002, p. 14).

Durante o período de observação, apercebi-me do grande fascínio pela música que a turma demonstrou. Para a minha prática letiva, tentei procurar músicas que abordassem os conteúdos a estudar. Sempre que usei a música como meio para aprender, as crianças decoravam as letras e aprendiam com gosto. Para além da audição, trabalhei a motricidade fina e grossa, usando gestos para eles decorarem mais facilmente a letra da canção para os eventos da escola, como por exemplo o magusto.

### **Tecnologias na sala de aula:**

Segundo Luís Paulo Leopoldo Mercado (2002, p. 13) “Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador. Com a utilização de redes telemáticas na educação, pode-se obter informações em fontes, como centros de pesquisa, Universidades, bibliotecas, permitindo trabalhos em parceria com diferentes escolas; conexão com alunos e professores a qualquer hora e local, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações entre escolas, estados e países, através de cartas,

contos, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.”

Foram usados em sala de aula diversas tecnologias que estão em vigor nas escolas hoje em dia, como *powerpoint*, computador, *datashow*, internet e jogos virtuais. Ao contrário de algumas escolas, a escola da minha intervenção não carecia de recursos. Tive sempre à disposição todo e qualquer material necessário para as aulas, nomeadamente computadores.

Qualquer atividade com recurso a computador, nomeadamente os jogos virtuais, suscitava, nas crianças, uma grande curiosidade, fazendo com que elas permanecessem atentas durante toda a atividade. Em quase todas as minhas aulas usei o computador, quer para jogos, quer para exposição de tarefas ou explicação de certos conteúdos, porque a turma em questão convive diariamente com tecnologias, como o tablet.

### **Manipulação de materiais concretos:**

Segundo Abreu (2013, p. 11), citando Vale (1999, p. 112), materiais manipuláveis são definidos “Como sendo todo o material concreto, de uso comum ou educacional, que permita, durante uma situação de aprendizagem, apelar para os vários sentidos dos alunos devendo ser manipulados e que se caracterizam pelo envolvimento ativo dos alunos”.

Durante a prática foram usados diversos materiais concretos/manipuláveis para ajudar as crianças nos seus processos de aprendizagem, tais como:

- Blocos lógicos para explorar as figuras geométricas, desde tamanho, cor, vértices, lados e grossura;
- Barras *Cuisenaire* para trabalhar a numeração, contagem e operações;
- Ábaco para trabalhar as unidades e a dezena;
- Reta numérica (construída anteriormente por mim e pela outra estagiária) para trabalhar as operações e a ordem crescente e decrescente.

Caldeira (2009, p. 225), citando Ponte e Serrazina (2000), defende que o uso de materiais manipuláveis facilita a construção de certos conceitos e serve para representar e estruturar conceitos que os alunos já conhecem por outras experiências e atividades.

### **Histórias infantis e lendas:**

A leitura de histórias infantis por parte dos pais é uma ação que contribui bastante para o interesse da criança por atividades de leitura. Contudo, essa função não deve cingir-se apenas aos encarregados de educação. Os professores devem também contribuir para aumentar o gosto pela leitura, criando atividades regulares de leitura individual e em grupo.

Na minha sala de aula muitos alunos trouxeram vários livros para serem lidos por mim para a turma. Sempre que me foi possível, li um livro. Cheguei, inclusive, a levar os alunos para a biblioteca e, sentados nas suas almofadas, ouviram-me contar uma história sobre o natal. Após a leitura, questionei-os acerca da história ouvida, para saber se estavam realmente atentos e se entenderam a mensagem.

### **Integração curricular e pedagógica:**

Como no início do estágio estávamos no outono, em conjunto com a outra estagiária, foi criada uma árvore para explorar as estações do ano. As crianças ajudaram a decorar a árvore com papéis verdes e castanhos, folhas com vários tamanhos e cores propícias da estação. A árvore ainda foi aproveitada para explorar os números em matemática, isto é, sempre que a turma aprendia um algarismo caía uma folha, assim, por exemplo, quando tivessem aprendido o algarismo 9, estariam nove folhas no chão. Assim. A interdisciplinaridade e a inclusão das áreas de expressões foram aspetos transversais à minha ação em sala de aula.

### **Rotinas:**

É importante inculcar desde cedo certos hábitos e rotinas nas crianças. Uma delas, criada para a sala de aula, foi um mapa do tempo. Tal como o nome indica, diariamente foi registado numa grelha o tempo. Por uma ordem estabelecida, um aluno dirigia-se ao mapa e colava com bostique o estado do tempo que via através da janela.

Para além do Mapa do tempo, foram mantidas e criadas outras rotinas como a saída da sala de aula ordenadamente. Saía em primeiro a fila que estivesse em silêncio.



Sempre que um aluno acabasse primeiro que os outros a ficha de trabalho, era-lhe atribuída a tarefa de distribuir ou arrumar os cadernos diários da turma.

### **Grelha de autoavaliação do comportamento:**

Para controlar os alunos e para eles se manterem em silêncio durante a realização de tarefas, foi criada uma tabela de autoavaliação do comportamento, para que eles entendessem que as suas ações influenciariam a atribuição da nota no final do período.

### **Outras estratégias:**

- Consolidação dos conhecimentos em quase todas as aulas, relembrando sempre os conteúdos aprendidos para assim os alunos avançarem para novos caminhos.

- Rever o erro, isto é, sempre que uma criança cometeu um erro na ficha de trabalho, posteriormente corrigida por mim, era chamada para corrigir o que errou.

- Espírito de partilha e amizade através de trabalhos em grupo, como na aula em que exploraram os blocos lógicos. Também nas situações em que nem todos os alunos tinham certos lápis de cor, contribuindo para deixarem de ser egoístas e aprenderem a partilhar o que têm.

## **7.2 Experiências – chave – Reflexões sobre a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

---

Ao longo da prática educativa, várias situações fizeram-me refletir e tomar consciência de um conjunto de aspectos didáticos para enriquecer a minha acção interventiva. Esses momentos, designados aqui de experiências-chave, resultaram em momentos de aprendizagem para mim. Neste capítulo estão evidenciadas as experiências, nomeadamente as circunstâncias das mesmas e a forma como foram trabalhadas as suas problemáticas.

### 7.2.1 A abordagem das Rimas

A minha escolha para a experiência-chave, foi trabalhada tendo em conta os conhecimentos já adquiridos até então por parte dos alunos. Tentei, desde logo, encontrar um conteúdo que grande parte dos alunos tivesse graves dificuldades, mas não identifiquei nenhum. Claro que os alunos não são pequenos génios, mas tendo em conta o meio e as experiências anteriores, não há um conteúdo comum a todos, onde eles mostrassem dificuldades. Assim, vi-me obrigado a restringir a minha experiência chave apenas a um determinado número de alunos.

Focando-me apenas num determinado número de alunos consegui identificar um problema a resolver: as rimas. Durante as semanas de observação a professora colocou uma música no computador para os alunos ouvirem. A música, intitulada de “Panda vai à escola 2 - O Jogo das Rimas”, conta a história de uma turma que cantarola palavras que rimam com os nomes deles, como “Martim” que rima com “pudim”, “Joana” que rima com “pestana”. Ao ouvirem a canção e repetindo as palavras cantadas, os alunos facilmente identificaram as rimas. Sem o suporte da música e noutro contexto, alguns alunos mostraram algumas dúvidas.

Depois dessa aula e mais tarde, o problema manteve-se, os alunos continuaram a ter dificuldades nas rimas, nomeadamente na identificação do último som. Alguns chegaram a pronunciar o primeiro som que ouviam, em vez do pretendido, outros diziam apenas a última sílaba.

Em novembro de 2013, um dos conteúdos a lecionar numa das minhas aulas, foi precisamente as rimas. Nesse dia, toda a minha aula dedicada a Português centrou-se fundamentalmente na exploração de rimas.

Para trabalhar as rimas usei as tecnologias de informação e comunicação (T.I.C.) e a música. O primeiro recurso, cada vez mais presente no dia a dia das nossas crianças, é para elas uma das chaves fundamentais da sua aprendizagem (Ponte, 1997), pois “O simples facto de o professor levar um computador para a sala de aula tende a suscitar por si só uma reação favorável ou mesmo muito favorável por parte dos alunos” (Ponte (1991, p. 69). É fundamental que um professor se sinta à vontade com as T.I.C. para criar dinamismo na sala de aula. De acordo com Sarmiento (1988), citado por Correia (2004, p. 9), “o grande uso das T.I.C por parte

dos professores mais novos e, em particular, dos professores estagiários é, também, um sinal de confiança”.

Para desenvolver uma melhor consciência fonológica nos alunos, mobilizei várias tarefas. Numa primeira fase coloquei a música “Panda vai à escola 2 - O Jogo das Rimas”, já conhecida por eles, a tocar e pedi-lhes para ouvirem atentamente. Depois da música chegar ao fim, perguntei o que as palavras cantadas tinham em comum. Facilmente conseguiram responder que são rimas. Como já estava à espera desta resposta, perguntei logo de seguida o que eram rimas.

Aluno A: São palavras com o mesmo som.

Eu: Palavras com o mesmo som? Então “pata” e “pateta” são palavras que rimam?

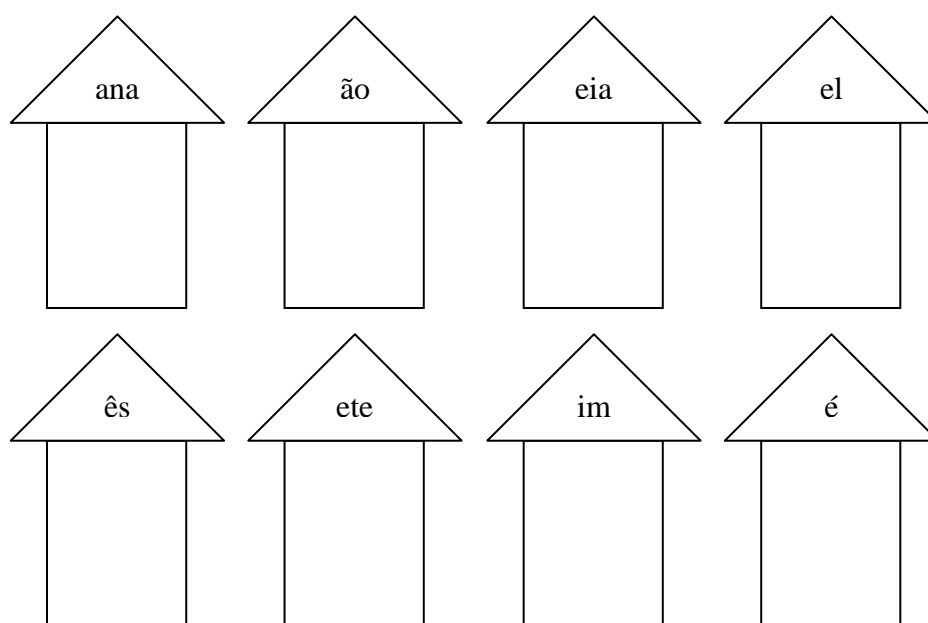
Aluno B: É o último som!

Eu: Exatamente. Rimas são palavras cujo último som é o mesmo. Ora digam lá uma palavra que rime com “oito”!

Alunos: Biscoito.

Após a exploração do conceito de rima, coloquei novamente a música e pedi-lhes para eles tomarem atenção nas palavras que rimam.

No quadro estavam oito (algarismo anteriormente aprendido em matemática) casas desenhadas e em cada telhado estava escrito um som diferente. Assim:



**Figura 1 – Casas das sílabas**

Depois de lidos todos os sons, pedi para que os alunos me dissessem as palavras da canção que rimassem com os sons das casas. Todas as palavras foram registadas nas casas e sem dificuldade. De seguida, pedi outras palavras que rimassem com os sons das casas, mas sem estarem presentes na canção. Foram igualmente registadas no quadro.

Na segunda fase distribuí a cada aluno um cartão com 15 imagens e a respetiva legenda. Ao lado de cada imagem estava um pequeno círculo. Expliquei-lhes que íamos jogar bingo e perguntei se conheciam o jogo. As regras foram esclarecidas por mim de forma clara e em voz alta, para que todas as crianças as compreendessem perfeitamente. O objetivo do bingo era caçar rimas.

Com o datashow e o computador ligado, projetei para a tela branca o jogo e expliquei-lhes que tinham de identificar no cartão a imagem cuja palavra rimasse com a projetada na tela. Dei-lhes um exemplo: “Se olharem para a tela e aparecer um leão terão de procurar no cartão uma palavra com o último som igual, por exemplo, avião. Depois irão pintar o círculo do avião no cartão”. Como é evidente nem todas as imagens/palavras projetadas rimavam com as outras presentes no cartão, o que obrigou os alunos a estarem atentos.

Na terceira fase, distribuí novamente um cartão a cada criança. Esse cartão era constituído por uma fotografia do aluno, o seu nome e um espaço em branco para, posteriormente, os alunos colarem outro cartão com um nome que rimasse com o seu nome. Previamente à aula de Apoio ao Estudo, coleí no quadro negro outros cartões com palavras que rimassem com os nomes dos alunos.

Com os cartões com as fotografias distribuídos, expliquei aos alunos que teriam de encontrar o seu par, ou seja, a palavra que rimasse com o seu nome sublinhado no cartão. Como havia nomes repetidos, selecionei apelidos para uns e o primeiro nome para outros. Assim, cada criança foi ao quadro ler o seu nome e escolher entre três cartões (escolhidos por mim) um cartão-palavra que rimasse com o seu nome sublinhado. Como os cartões do quadro tinham imagens, pedi à criança que as identificasse em voz alta para toda a turma ouvir. Depois, os alunos disseram o último som de cada uma dessas palavras e do seu nome sublinhado. As crianças conseguiram identificar a rima do seu nome. Com os alunos que, à posterior, eu já sabia que tinham dificuldades, pedi-lhes para primeiro me fazerem a divisão silábica

das palavras, batendo uma palma por cada sílaba e, só depois, escolhiam a palavra - rima. Outras questões foram colocadas aos alunos com mais dificuldades: Dizes que essa palavra rima com o teu nome porquê? Tens a certeza? Qual o último som do teu nome e da palavra que escolheste?

Esta experiência-chave fez-me perceber o quão importante é o aluno aprender com algo que já conhece desde pequeno, com algo que está familiarizado. Neste caso, o facto de usar uma música já conhecida por eles e os nomes deles nas atividades, facilitou e muito, a aprendizagem/consolidação das rimas. Através da sua identidade (nome) perceberam que é possível dar-lhe outro uso e aprender com ela.

Nas primeiras semanas encontrei crianças com algumas dificuldades em detetar o último som de palavras para rimar, e, com esta experiência chave, posso afirmar que ajudou e muito a desenvolver-lhes a consciência fonológica. Em aulas seguintes continuei a explorar, em pequenos momentos, as rimas, perguntando se uma determinada palavra rimava com outra ou pedia uma palavra que rimasse.

Para além da consciência fonológica consegui também desenvolver a escrita, porque em atividades que os alunos tiveram que formar palavras para inventar frases, alguns chegaram a usar as palavras que rimavam com o seu nome. Uma aluna chegou inclusive a dizer “Ah, eu sei escrever esta. Rima com o meu nome!”.

O recurso ao computador captou a atenção dos alunos e mostrou que o uso das T.I.C. na sala de aula potencia uma dinâmica na aprendizagem. Essa ideia é defendida por Sarmiento (1988), citado por Correia (2004, p. 9):

“A utilização de computadores no Ensino Básico é, uma nota positiva, paralelamente com o razoável parque informático na maioria das escolas do Ensino Básico, são igualmente encorajadoras as atitudes dos professores em relação a alguns aspetos das T.I.C. no ensino: a maioria dos professores enfrenta positivamente estes desafios e reconhece a necessidade de formação e apoio para a sua promoção na utilização das T.I.C. Esta predisposição positiva face às novas tecnologias é condição fundamental de aquisição de competências básicas em T.I.C. e de mudanças reais no terreno escolar”.

### 7.2.2 A abordagem da autoavaliação do comportamento

A minha escolha para a experiência-chave foi trabalhada tendo em conta a minha experiência enquanto ex aluno do ensino básico e a observação do comportamento e atitudes dos alunos observados em todos os meus estágios profissionais, principalmente este último.

Nas semanas de observação deparei-me com uma sala cheia de cartazes com textos alusivos às vogais, consoantes, ditongos, com os algarismos, regras da sala de aula, folhas de árvores. A sala estava organizada, cheia de materiais e bastante decorada, contudo, faltava algo que valorizasse o comportamento e atitude dos alunos dentro da sala de aula. O meu objetivo era que as crianças não valorizassem apenas as fichas de trabalho que realizavam, mas sim que aprendessem a respeitar os colegas e os professores, dando importância ao seu comportamento, atribuindo para o efeito, uma classificação que os fizesse perceber o seu progresso. No fundo, pretendi melhorar o comportamento da turma, visto que ainda eram pequenos e não estavam habituados a regras.

É importante que um professor seja capaz de gerir a sua turma. Para isso, é fulcral fundamentar-se naquilo que já conhece do grupo. O professor combina, negocia com os aspetos relevantes para um bom funcionamento do dia a dia na sala de aula como, por exemplo, hábitos e atitudes (Frank & Fellicetti, 2012).

A partir do momento em que esse contrato pedagógico é feito, cabe a ambas as partes cumpri-lo para assim as aulas decorrerem da melhor forma possível. Um professor deve discutir com a turma as regras de funcionamento na sala de aula, os comportamentos corretos e incorretos. É importante que as crianças criem hábitos de saber ser e estar. No entanto,

“Essa execução, por sua vez, não é uma tarefa fácil, já que requer um conhecimento da turma, por parte do professor, e depende de ajustes nos seus métodos e estratégias de ensino; um saber prático de gerir a sala de aula. É, portanto, uma competência que se desenvolve diariamente e requer uma observação e um aprimoramento das estratégias docentes” (Frank & Fellicetti, 2012, p. 142).

Em conjunto, foi elaborada uma lista de regras, que posteriormente foram escritas e ficaram afixadas na parede da sala para que todos se lembrassem das regras de bom funcionamento na aula.

Para melhorar o comportamento da turma comecei por tentar encontrar uma forma de acalmar os alunos sempre que fizessem barulho, não só nas minhas aulas, mas nas restantes também. Reuni-me com a minha colega estagiária e decidimos, portanto, criar uma história, porque desde as primeiras semanas de observação vimos a professora cooperante a ler algumas histórias ao final do dia e a turma mostrava-se sempre receptiva. Criamos então a história do peixe Jacinto: “Era uma vez um peixe chamado Jacinto. O peixe Jacinto andava no mar e gostava muito das crianças que brincavam na praia. E só aparecia à tona da água se as crianças se portassem bem. As crianças gostavam tanto do peixe que batiam palmas sempre que ele saltava.”

Toda a história era contada não só oralmente, mas também acompanhada de gestos e, sempre que o peixe Jacinto estava a tona da água e saltava, os alunos batiam palmas. Assim, quem estivesse na conversa e ouvisse as palmas, ficaria atento e participaria na história. A estratégia do peixe Jacinto resultou durante todo o estágio. Mas não me fiquei por aí! Decidi criar uma tabela de autoavaliação do comportamento.

Durante as primeiras semanas fui construindo uma enorme tabela no computador, com os nomes dos alunos e os dias da semana. Para além disso, procurei uns *smiles* com três expressões diferentes (sorridente, mais ou menos e triste) para as crianças se autoavaliarem de acordo com eles. Inicialmente os *smiles* encontrados tinham já cor, contudo, quando os imprimi a preto e branco, ficaram com uma tonalidade clara, portanto, pedi às crianças, numa das aulas, para os pintarem da cor que preferissem.



Figura 2 – Smiles

O primeiro *smile* significa sorridente, isto é, o aluno teve um bom comportamento na sala de aula. O segundo, mais ou menos, não mostra nenhuma expressão, ou seja, não se portou mal, mas também não se portou bem. O último, triste, é colocado com bostique quando um aluno tem um comportamento inadequado na sala de aula, como perturbar os colegas e os professores, estar desatento, distraído na conversa. Todos estes materiais foram plastificados para serem resistentes, porque pretende-se que se faça isto ao longo de todo o ano letivo.

Foi explicado à turma que seriam eles a decidir que *smile* colocariam na tabela, desde que refletissem sobre o seu comportamento com base nas regras da turma construídas em comum. Ao fim de cada dia, cada aluno, dirigia-se à tabela e colocava o *smile* que achava mais adequado ao seu comportamento. Caso um aluno, que se tivesse portado mal, colocasse um *smile* sorridente, era sempre alertado pelo professor, perguntando o porquê da escolha e se tinha a certeza. A tabela foi colocada num espaço visível dentro da sala de aula para todos os alunos e para os professores a consultarem sempre que necessário.

Numa última fase, a tabela de autoavaliação foi melhorada. Se anteriormente seria avaliado o comportamento diário, posteriormente passou-se a avaliar também o comportamento semanal. Foram comprados uns *smiles* brilhantes para premiar os alunos que ao longo da semana tiveram *smiles* sorridentes todos os dias. Ao final de cada semana, os encarregados de educação passaram a ser notificados sobre o comportamento dos seus educandos.

O objetivo de todas estas estratégias foi, não só alterar o comportamento dos alunos, mas fazê-los refletir acerca das suas atitudes e levá-los a entender que se tiverem um comportamento adequado só se beneficiarão a si próprios, enquanto estudantes e pessoas.

Esta experiência-chave foi bastante útil, não só para mim, enquanto futuro professor, mas também para os próprios alunos que não estavam habituadas a autoavaliarem-se.

Aprendi que as crianças são genuínas e reconhecem quando fazem algum erro e portanto são capazes de admitir que merecem um *smile* triste.

Houve um aluno que normalmente tinha um comportamento inadequado, estando muitas vezes a fazer barulho e desatento na sala de aula, recebeu um *smile*



sorridente, dado por mim, porque ele portou-se realmente bem nesse dia e ficou todo alegre, comentado com os seus encarregados de educação o que se passou. A mãe do aluno em questão chegou mesmo a ir à sala de aula comentar a satisfação da criança.

É motivante a realização de estratégias que valorizem essencialmente o aluno sem ser a atribuição de notas. Notou-se uma melhoria no comportamento dos alunos ao longo das semanas. Todas estas estratégias ajudaram e muito em ter o controlo da turma.

A formação de professores tem um papel a desempenhar no domínio da gestão da turma, pois cada vez mais é necessária uma formação capaz de ajudar os docentes a responder e a prevenir problemas disciplinares na turma e na escola (Santos, B., s.d.).

**PARTE III.**

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **Capítulo 8. *Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º CEB***

---

Neste capítulo explica-se o contexto e a estrutura das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio de prática supervisionada no 2.º CEB.

---

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, criado para melhorar a qualidade da preparação dos docentes e valorizar o respectivo estatuto sócio-profissional dos mesmos, veio aprovar a habilitação profissional para a docência generalista através de uma licenciatura em Educação Básica. Deste modo, para dar seguimento a essa licenciatura, o mestrado em Educação do 1.º e 2.º CEB veio habilitar para a docência de uma ou duas áreas disciplinares nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

A unidade curricular Prática Educativa – 2.º CEB, do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, organizada em torno de conteúdos dos domínios científicos das Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Português e Matemática, promoveu o estágio supervisionado no 2.º CEB, preparando os alunos para a futura prática profissional com formação teórica e prática.

A formação teórica, durante as 90 horas de contacto no Seminário, destinou-se a auxiliar os formandos na preparação das atividades a executar na prática, desde definir objetivos específicos para responder às necessidades dos alunos, organizar e adaptar as estratégias de ensino numa sequência lógica e refletir sobre o trabalho realizado. O Seminário foi lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

A prática educativa durou 150 horas e foi realizada numa das instituições de ensino do 2.º CEB com a qual a ESEC tem protocolo, na cidade de Coimbra. As primeiras duas semanas da prática tiveram um carácter de observação, com vista a conhecer melhor as turmas, o ambiente escolar, e recolher toda a informação passível de se usar/interiorizar para a prática letiva. Por sua vez, as restantes semanas, que dizem respeito à intervenção, sustentaram-se em três aspectos: (i) na criação das planificações das atividades a implementar, tendo em conta as informações recolhidas acerca dos alunos no período de observação, com a orientação dos

professores orientadores e cooperantes; (ii) na implementação das aulas, usando os planos de aula com as estratégias previamente definidas; (iii) na reflexão sobre a prática, não só sobre as aprendizagens dos alunos, como também sobre o processo de ensino realizado pelo professor, com vista a reorganizar e melhorar as estratégias usadas, para no futuro a prática ter mais qualidade e ser mais efectiva.

## **Capítulo 9. *Caracterização do Contexto Educativo em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

---

Neste capítulo está presente a caracterização da instituição do contexto educativo, resultante das informações recolhidas no decorrer do período inicial de observação. Alguns dados foram fornecidos pelas professoras titulares das turmas, outros foram recolhidos através da observação direta dos alunos em sala de aula e da escola, e, também, em consulta documental. Este capítulo complementa-se ainda com a caracterização das turmas que integraram este estágio.

### **9.1 Instituição**

---

A Escola onde realizei estágio do 2.º CEB situa-se em Coimbra e em 2003 passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas, do qual fazem parte sete escolas. A estrutura de gestão pedagógica do Agrupamento é constituída por um diretor, subdiretora e três adjuntos.

A população escolar do Agrupamento é constituída maioritariamente por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas. O Agrupamento serve, por conseguinte, uma população marcadamente urbana, existindo, no entanto, uma minoria mais rural. O corpo docente é constituído por cerca de 127 docentes. O pessoal não docente é constituído por 42 elementos, distribuídos por Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos e Psicólogo. Existem 45 alunos com NEE de carácter permanente que frequentam as Escolas do Agrupamento. Esses alunos estão incluídos em diversas turmas de todos os anos de escolaridade. Seis desses alunos têm um Currículo Específico Individual (CEI).

A Escola onde intervirmos tem uma oferta educativa composta pelo 2.º CEB (5.º e 6.º anos) e 3.º CEB (7.º, 8.º, que inclui uma turma de Percurso Curricular Alternativo, e 9.º anos). A Escola é constituída por um pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos exteriores, seis blocos (cinco destinados à prática letiva e um destinado aos serviços administrativos), e pelos seus órgãos de gestão.

O Agrupamento promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal. Esta oferta é dinamizada por diferentes serviços: Bibliotecas Escolares / Centro de Recursos Educativos, pelas Salas de Estudo, pelos Clubes, Ateliers, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, Projetos e Parcerias. Destacam-se, sobretudo, os projetos que se dinamizam em todas as épocas festivas (magusto, época natalícia, dia de reis), mas também a envolvimento dos Encarregados de Educação nas campanhas de recolha de alimentos, brinquedos e na preparação da festa de Natal da escola. Para além dos projetos facilitarem a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos complementares ao estudo na sala de aula, estas atividades extracurriculares contribuem para a formação pessoal, cívica e social dos alunos.

## **9.2 As Turmas**

---

Na experiência educativa em 2.º Ciclo do Ensino Básico intervêm em 3 turmas diferentes, sendo todas do 5.º ano de escolaridade. Na turma do 5.º C leccionei Ciências Naturais, na turma do 5.º G leccionei História e Geografia de Portugal e Matemática, e na turma do 5.º E leccionei Português. Constam neste capítulo, as características mais relevantes de cada turma.

### **9.2.1 A turma do 5.º C**

A disciplina Ciências Naturais foi lecionada a uma turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos, sendo 9 raparigas e 10 rapazes. As idades variam entre os 9 e os 11 anos. Um dos alunos foi retido no 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro apresenta Necessidades Educativas Especiais. A turma, no ano anterior, apresentou maiores dificuldades nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês.

A residência dos alunos é, na sua maioria, Coimbra, à exceção de dois. Apenas um aluno vive com a mãe, todos os outros vivem com o pai e a mãe. Uma

grande parte dos pais possui a escolaridade obrigatória, havendo ainda alguns com mais escolaridade: licenciatura ou mestrado.

A turma tem alunos pouco autónomos, com dificuldades de concentração, baixa autoestima e ainda carecem de pré-requisitos. Participam na sala de aula de forma pouco organizada, têm ritmos de aprendizagem diferentes e mostram dificuldades na organização do material escolar. Não têm hábitos de trabalho, os seus comportamentos são desajustados e não cumprem algumas regras.

### **9.2.2 A turma do 5.º G**

A disciplina de História e Geografia de Portugal e Matemática foi lecionada a uma turma do 5.º ano de escolaridade. Constituída por 20 alunos, dos quais 8 do sexo masculino e os restantes 12 do sexo feminino, a média de idades varia entre 9 e 12 anos. Dois alunos foram identificados com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente autismo. Durante o 1.º ciclo um aluno trocou de turma e outro de escola. Há três casos de alunos que foram submetidos a avaliação psicológica. Existe também dois casos de repetência no 4.º ano.

A maior parte dos alunos revela falta de concentração, hábitos de trabalho, participação pouco organizada e ritmos de aprendizagem diferenciados. Apesar disso, o aproveitamento da turma é positivo.

O local de residência da maioria dos alunos (17) é Coimbra e deslocam-se, também maioritariamente, no carro dos respetivos familiares ou familiares dos colegas. A grande maioria dos encarregados de educação possui formação que possibilita o acompanhamento académico dos seus educandos. Dezasseis alunos viviam com ambos os pais, ao contrário dos quatro restantes que estavam inseridas em famílias monoparentais.

As principais atividades extra curriculares da turma eram a natação, catequese, música, dança, basquetebol e inglês. A maioria dos alunos frequentava uma atividade, mas há casos de frequência de 2 ou mais atividades. As disciplinas preferidas dos alunos são História e Geografia de Portugal e Português. Matemática é a menos apreciada. De um modo geral, a turma, apresenta um bom aproveitamento, apesar de alguns alunos serem muito distraídos.



### **9.2.3 A turma do 5.º E**

A disciplina de Português foi lecionada à turma do 5.º E. A turma era constituída por vinte e seis alunos, sendo doze rapazes e catorze raparigas. As idades estavam compreendidas entre os nove (5 alunos) e os dez anos (21 alunos), aquando do início do ano lectivo. Na formação da turma, quinze alunos vieram juntos do 4.º ano. Nenhum aluno teve retenções, quer no 1.º, quer no 2.º ciclo. Em relação ao ensino pré-escolar, apenas dois alunos não o frequentaram.

A maior parte da turma vive com os pais e irmãos em Coimbra, à exceção de cinco de alunos, que vivem nos arredores da cidade.

Em relação às ocupações dos tempos livres, a primeira preferência recai na televisão, seguida logo de desporto, depois vem a leitura e a música. Quinze alunos têm atividades extraescolares. As disciplinas favoritas da turma são: História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Por sua vez, as menos preferidas e mais referidas são: Matemática, Português, Inglês e Educação Visual. A turma aprecia aulas com trabalho de grupo, seguida de aulas com audiovisuais.

A turma do 5.º E tem dificuldades de concentração e em cumprir regras de comportamento e de participação nas atividades em sala de aula. No geral, são muito desorganizados e conflituosos uns com os outros. Alguns alunos precisam de melhorar a caligrafia. É uma turma com fragilidades no aproveitamento escolar.

## **Capítulo 10. *Intervenção Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

---

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica das práticas letivas implementadas nos quatros domínios científicos (Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português), bem como a reflexão feita em torno das mesmas.

### **10.1 Ciências Naturais**

---

Na prática de Ciências Naturais é apresentada toda a componente curricular usada como base para a criação das planificações e fundamentação das estratégias implementadas em aula, evidenciando alguns aspectos do papel da motivação e, sobretudo, das atividades experimentais, que tiveram um papel fundamental na prática. São apresentadas também algumas reflexões em torno das aulas lecionadas nesta área disciplinar.

#### **10.1.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

As Metas Curriculares do Ensino Básico (2013) descrevem o conjunto de conteúdos e indicadores de competências, atitudes e valores, da disciplina de Ciências Naturais, que os alunos devem atingir durante o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para a construção desse documento, foram levados em conta os temas organizadores e os conteúdos essenciais que constam do Programa da antiga disciplina de Ciências da Natureza (1991), do 2.º ciclo (Bonito *et al.*, 2013, p. 1). Assim, as Metas Curriculares do 5º ano encontram-se divididas em quatro domínios: a água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres; diversidade de seres vivos e suas interações com o meio; unidade na diversidade de seres vivos. Dentro dos domínios existem subdomínios, como a importância das rochas e do solo na manutenção da vida, a importância da água para os seres vivos, a importância do ar para os seres vivos,

diversidade nos animais, diversidade nas plantas, célula – unidade básica de vida e diversidade a partir da unidade – níveis de organização hierárquica (Bonito *et al.*, 2013, p. 2). Com base neste documento orientador e no Programa de Ciências da Natureza (Ministério da Educação, 1991b), fundamentei as minhas práticas pedagógicas em Ciências Naturais.

A sequência de aprendizagem, com aulas de 90 e outras de 45 minutos, envolveu apenas um domínio das Metas, uma vez que todos os outros já tinham sido abordados. O domínio em questão foi a água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres, com o subdomínio a importância da água para os seres vivos. Tudo isto inserido no tema Terra – ambiente de vida, do Programa de Ciências da Natureza (1991). Os objetivos gerais foram: compreender a importância da água para os seres vivos e compreender a importância da qualidade da água para a atividade humana. Dentro dos gerais, foram criados alguns específicos para cada aula, como: compreender a importância da água para os seres vivos; classificar os tipos de água própria para consumo (água potável e água mineral) e os tipos de água imprópria para consumo (água salobra e água inquinada); experimentar dois dos processos de tratamento de água (decantação e filtração); distinguir a função da Estação de Tratamento de Águas da função da Estação de Tratamento de Águas Residuais; reconhecer vários usos da água nas atividades humanas; nomear medidas para poupar água; identificar causas da poluição da água; reconhecer formas de proteger a qualidade da água. Todos estes objetivos tiveram em vista a abordagem dos seguintes conteúdos: o ciclo da água; a importância da água para os seres vivos; qualidade da água; processos de tratamento da água; utilização e tratamento da água; a água e atividades humanas; poluição da água.

A minha primeira intervenção aconteceu depois de todas as intervenções da minha colega. Portanto, para os alunos não estranharem e sentirem uma quebra de ritmo e modo de estar em sala de aula, resolvi começar com a revisão de conteúdos anteriormente abordados. Isso permitiu-me também saber em que ponto os alunos se encontravam e se havia alguma urgência em rever, de forma mais vinculada, algum conteúdo. Para além de querer fazer sentir, aos alunos, uma continuação das aulas anteriores, o meu objetivo primordial foi cativá-los e motivá-los para as minhas intervenções.

Segundo Boruchovitch (2009) (citado por Ribeiro, F., 2011), a motivação não é apenas uma característica do aluno, mas também é mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola. Segundo este autor, a principal forma de promover a motivação é o próprio professor ser um modelo de pessoa motivada. Sendo assim, é desejável que o professor promova na sala de aula, um ambiente afável, para o aluno se sentir integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda (Ribeiro, F., 2011, p. 3). A forma que encontrei para isto acontecer, foi através da implementação de experiências na sala de aula, para assim os alunos entenderem que, não só podem aprender, como pôr em prática o que aprenderam, através da experimentação. Este processo, por norma, desperta a atenção dos alunos, fazendo com que estejam mais concentrados. Ainda é importante referir que:

“A motivação revela-se também essencial para a aquisição de conceitos, os quais são alcançados e consolidados através do Método Experimental, permitindo que as crianças tenham oportunidade de manipular os materiais e relacionar o ocorrido com as suas vivências pessoais, construindo assim aprendizagens significativas” (Costa, M. Q., 2008, p. 126).

No 2.º Ciclo, a atividade experimental deve ser planeada com os alunos, decorrendo de problemas que se pretendem investigar e não apenas a simples aplicação de um receituário. Na atividade experimental deve haver lugar à formulação de hipóteses e previsão de resultados, observação e explicação (Ministério da Educação, 2001, pp. 131-132). Com isto, Belo, V. M. C. (2012, pp. 14-15), seguindo a linha de ação do método científico de Peralta (2000), afirma que, o que se pretende é:

“ (...) levar os alunos a pensar livremente de forma crítica e criativa, relacionando evidências e explicações, confrontando diferentes perspetivas de interpretação científica. Para isso sugere-se que os estudos realizados devam ter por base a observação direta, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, bem como a experimentação e é importante que, desde o início, os alunos sejam incentivados a fazer registos das suas observações, de forma a que lhes seja incutido um método de trabalho e de observação. Sempre que possível, deve haver planeamento de investigação, deve-se proporcionar situações de

aprendizagem centradas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e hipóteses, previsão e avaliação de resultados”.

Na planificação das experiências não só tive de me servir de suportes científicos para o conteúdo, como de criar um guião/relatório experimental, para servir de orientação, no decorrer das experiências dos alunos. Cada grupo (ver apêndice 2) ficou responsável por responder a uma questão-problema. Esta metodologia de problematização é útil para a aprendizagem dos alunos, porque “os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos” (Berbel, N. N., 1998, p. 1). Assim, cada um aprenderá de forma individual e experimental, porque as conceções e ideias são desfiguradas/criadas por eles próprios.

Para a criação do guião experimental, recorri aos guiões didáticos *Educação em Ciência e Ensino Experimental* (2007), de Isabel P. Martins, Maria Luísa Veiga, Filomena Teixeira, Celina Tenreiro-Vieira, Rui Marques Vieira, Ana V. Rodrigues e Fernanda Couceiro. Esses guiões foram criados para apoiar o Programa de Formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ensino experimental das Ciências, neste nível de escolaridade. Contudo, uma vez que a turma onde apliquei esta metodologia de ensino é do 2.º Ciclo do Ensino Básico, fiz as adequações necessárias para a faixa etária.

As experiências tinham por base a exploração de dois processos de tratamento de água e, como tal, houve a necessidade de manusear materiais específicos de laboratórios, como gobelés, varetas, algodão, papel de filtro, balões de vidro, funis de vidro, tabuleiros, entre outros. A escola estava provida de materiais didáticos suficientes e adequados para essas experiências. Para além destes materiais, os alunos e professores utilizaram 1 kit *Pierron Education* de simulação do funcionamento de uma ETA e ETAR, elaborado na ESEC.

As atividades experimentais são ótimas para quebrar conceções alternativas que os alunos por vezes têm acerca do mundo e

“Grande parte das conceções espontâneas, senão todas, que a criança adquire resultam das experiências por ela vividas no dia a dia, mas essas experiências só adquirem sentido quando ela as compartilha com adultos ou parceiros mais capazes, pois são eles que transmitem a essa criança os

significados e explicações atribuídos a essas experiências no universo sócio-cultural em que vivem” (Gaspar, A. & Monteiro, I. C., 2005, p. 232).

Os mesmos autores afirmam que, com essas experiências vividas no dia a dia, as crianças podem ter lacunas cognitivas de conceitos científicos. Portanto, o professor, na sala de aula, deve desmistificar e corrigir possíveis concepções erradas. Uma forma disso poder realizar-se através de atividades experimentais compartilhadas por toda a turma sob a orientação do professor, pois enriquece os conceitos associados e oferece os mesmos elementos de força e riqueza característicos desses conceitos para a aquisição dos conceitos científicos que motivaram a apresentação da atividade (Gaspar, A. & Monteiro, I. C., 2005, pp. 232-233). Apoiado nesta teoria, no decorrer das experiências, acompanhei todos os grupos e, no fim, eles apresentaram à turma todo o processo da sua experiência, bem como a resposta à questão-problema existente no guião.

As atividades experimentais, em grupo, propiciam momentos de aprendizagem enriquecedores para os alunos. A partilha de ideias, não só cria laços entre os alunos, como torna consistente a sua aprendizagem, pois, ao trocarem concepções entre si, fortalecem as ideias do que estão a aprender/descobrir. Vygotsky (2001, p. 329), (citado por Gaspar, A. & Monteiro, I. C., 2005, p. 233), afirma que “em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”. O autor ainda acrescenta que essa colaboração contribui de forma positiva, contudo,

“Só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração.”

Existindo uma criança identificada com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com Autismo, em sala de aula, houve uma necessidade de reajustar as metodologias de ensino para apoiar essa criança da melhor forma possível, principalmente na sua participação nas experiências. O aluno em questão, por norma

perturba todas as aulas, o que dificulta a concentração dos colegas. O barulho que o aluno já tem por hábito provocar e o facto de percorrer a sala de aula, sem ordem do professor, fez com que eu receasse que, durante a experiência, isso voltasse a acontecer e que quisesse todos os materiais para ele, já que o aluno vive muito no seu mundo e interage pouco com os colegas. Logo, foi-lhe proporcionado material das experiências exclusivamente para ele. Porém, e uma vez que os alunos ficaram distribuídos em grupo, ele fez parte de um, para assim não se sentir desprezado por todos, pois a integração é o princípio fundamental das escolas inclusivas. Esse princípio

“Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (Rosa, F. M., 2010, p. 10 apresentando a Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Não só os alunos podem participar nas atividades experimentais, o professor também pode dar o seu contributo para demonstrar toda a atividade prática e explicar algumas conclusões. Simular uma Estação de Tratamento de Água Potável (E.T.A.) é uma forma para os alunos entenderem como todo esse processo de tratamento da água se faz, desde a decantação à filtração.

Numa das aulas, montei uma maquete de uma E.T.A. (a sua construção teve por base o artigo “La station d'epuration”, da revista francesa Pierron Education) para os alunos verem, com os próprios olhos, uma representação da mesma. Foram eles que manusearam a E.T.A. e abriram as torneiras para a água passar pelos diferentes reservatórios. Através dessa manipulação, a turma conseguiu presenciar e entender, de forma clara, todo o processo de tratamento. Estas manipulações, em sala de aula, são fulcrais para o desenvolvimento intelectual de cada criança, pois “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” Sá, J., 1994 (citado por Couto, V. S., 2012, p. 18). Deste modo, “importa facultar às crianças oportunidades de contactar com novas situações de exploração do mundo para que

possam expandir os seus conhecimentos, através do trabalho experimental, e compreender o mundo físico e social, que as rodeia” (Couto, V. S., 2012, p. 18).

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, sendo um instrumento de ajuda que possibilita um melhoramento contínuo, deve recair sobre situações a que se deu ênfase durante a aprendizagem. Posto isto, essa avaliação não pode centrar-se apenas em tarefas com base teórica, mas também numa componente mais prática, como nas atividades experimentais (Ministério da Educação, 1991b, p. 189). Os instrumentos de avaliação utilizados na avaliação das competências relativas à atividade experimental foram a observação direta e um relatório experimental, que também serviu de guia para os alunos, na concretização das experiências. Para além disso, houve um teste de avaliação, criado em parceria com a professora cooperante sobre os conteúdos abordados durante a minha intervenção e outros antecedentes, pois, ao integrar estes elementos avaliativos como os da prática, o processo avaliativo torna-se mais globalizante e fica mais enriquecido (Ministério da Educação, 1991b, p. 190).

As minhas aulas não só de experiências se fizeram, pois para além da escola estar bem preparada a nível de materiais experimentais, estava também preparada tecnologicamente. A existência de um computador em todas as salas de aula levou-me a tirar proveito dessa vantagem, pois os alunos estão cada vez mais familiarizados com as tecnologias. Foram usados, em sala de aula, diversos recursos tecnológicos que estão em vigor nas escolas hoje em dia, como *Powerpoint*, computador, retroprojektor e internet.

Os programas de projeção, principalmente o *Powerpoint*, são possivelmente o recurso mais usado pelos docentes, mas não deve acabar por ter a função de um espetáculo visual e auditivo, enquanto o professor leciona com a ajuda de efeitos especiais que podem ter pouco sentido para os alunos (Cysneiros, P. G., 1999, p. 16). Existem diferentes recursos tecnológicos que podem ser aplicados em sala de aula, como os jogos virtuais que utilizei, em que, num momento de lazer, os alunos aprendem e divertem-se. O contacto com esses recursos, que foram realizados pelos alunos e não por mim, são fundamentais para o crescimento pessoal da criança. O aluno deve ser o condutor da sua aprendizagem, experimentando e não apenas assistindo a um espetáculo visual, como o autor acima refere.



### **10.1.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

As Ciências Naturais sempre foram para mim um desafio, uma vez que, no meu percurso escolar, tive preferência pela área das humanidades e línguas. Assim sendo, olhei para este estágio como uma experiência nova e, de certa forma, estimulante. Todo o ambiente, em redor da minha prática profissional, proporcionou que me sentisse perfeitamente confortável, mas é de realçar quatro fatores que mais contribuíram para esse clima:

- a professora cooperante, que sempre se dispôs a ajudar-me e orientar-me nas planificações das aulas;
- a turma, que apesar de sossegada sempre foi participativa nas aulas observadas;
- a matéria a lecionar por mim ser da minha preferência: a água;
- a escola, provida de materiais de laboratório e tecnologicamente bem equipada em todas as salas de aula.

Definitivamente, posso dizer que foi com motivação que abracei esta unidade curricular.

A primeira semana de intervenção permitiu-me conhecer melhor a turma e a metodologia de ensino da professora cooperante. Deste modo, foi necessário ter em mente algumas atividades a criar nas minhas aulas e como inseri-las na turma em questão, com um aluno de NEE. Portanto, uma das minhas grandes preocupações, se não a maior, centrou-se na forma de lidar com o aluno autista, já que nunca tinha tido um contacto real com tal situação. Observando a professora e seguindo as orientações da mesma, identifiquei alguns pontos fulcrais aplicáveis na minha intervenção, como questionar o aluno com NEE sobre assuntos que, à partida, ele gostava. Assim, ele motivou-se em responder e teve uma participação ativa e saudável nas aulas de C.N.. Entregar um suporte com as respostas modelo para o aluno copiar, com mais tempo, foi outra prática que assisti e implementei na minha intervenção. Outra medida tomada pela docente, foi considerar normal o aluno se

levantar várias vezes no meio da aula para percorrer a sala. Sendo um hábito próprio do aluno, a professora decidiu orientá-lo, de forma tranquila, para o seu local de trabalho. Durante a minha intervenção o aluno nunca se levantou, o que facilitou o processo de ensino e de aprendizagem da turma.

Nas atividades experimentais implementadas em sala de aula, o aluno autista não perturbou o seu grupo e empenhou-se, da mesma forma que os restantes alunos. Penso que isto se deveu ao facto dele ter materiais exclusivos para si. Assim experimentou, à vontade, sem esperar pela sua vez. Claro que tudo isto inserido num grupo e com o apoio dos colegas.

Ainda durante o tempo de observação, verifiquei que, na entrega dos trabalhos e testes de avaliação, a docente referia, em voz alta, as notas e dizia à turma como melhorar. Mostrava um trabalho modelo para cada nível de classificação, ou seja, exibia um “Muito Bom” e referia o porquê daquela nota, ou um “Satisfaz Bastante” e explicava, não só o porquê da nota, como o que podia ter sido melhorado. É importante mostrar aos alunos que eles conseguem sempre mais, desde que se esforcem. Na entrega dos trabalhos realizados por eles no meu período de intervenção, alertei-os para isso, de forma a não se sentirem desmotivados pelas notas, pois é sempre possível melhorar. Gonçalves, E. J. A. & Trindade, R. (2010, p. 2062) defendem essa estratégia, isto é, que cabe “ao professor acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem”.

Apercebi-me também que a docente iniciou as aulas escrevendo o sumário das aulas anteriores. Isto com o objetivo de rever o que foi lecionado e saber se os alunos de facto aprenderam alguma coisa, para ela ter a noção das possíveis lacunas a limar. Esta prática foi implementada por mim e, de facto, foi benéfico iniciar as aulas dessa forma, porque tive uma noção do desenvolvimento da turma e consolidar alguns conceitos anteriores. Esta prática foi muito vantajosa também para incentivar os alunos mais tímidos e o autista a participar na aula.

No início da minha intervenção cativei a turma com atividades práticas experimentais. Os alunos, principalmente, os mais novos, gostam de tocar, sentir e

experimentar o mundo que os rodeia. Foi gratificante ver que a turma conseguiu chegar ao pretendido sem a intervenção do professor estagiário. Com o guia experimental, facilmente perceberam o que tinham de fazer e, após as atividades práticas, chegaram a conclusões brilhantes acerca da decantação e filtração. A apresentação dessas ideias para toda a turma tornou-se enriquecedora, na medida em que todos ganharam novas visões.

Qualquer aula deverá tornar-se dinâmica se as estratégias usadas forem diversificadas e com tempo adequado. Zacharias (s/d, 5-6) (citado por Andrade, B. V., 2008, p. 33), propõe:

“Atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Debates, pesquisas, registos escritos e falados, observação, vivências são processos pedagógicos indicados para realizar essas atividades, além, evidentemente, dos conteúdos das disciplinas”.

Desta forma, as aulas lecionadas correram de forma positiva e foram dinâmicas para os alunos, porque tentei sempre diversificar materiais e estratégias de aula para aula, desde comparação e análise de imagens, atividades experimentais e relatórios, leitura de notícias, vídeos, observação de uma Estação de Tratamento de Água Potável/E.T.A. em sala de aula.

Quando a professora supervisora me propôs levar uma simulação de uma E.T.A., para a sala de aula, cujo funcionamento foi construído por mim e por ela, fiquei um pouco apreensivo. Tinha receio que fosse perder bastante tempo da aula para voltar a explicar todo o processo de tratamento de água, uma vez que só pude levar a maquete numa das aulas após a leção desse conteúdo. Todavia, isso não aconteceu. Sozinhos, os alunos conseguiram explicar todo o processo, sem qualquer ajuda da minha parte. Achei curioso que, enquanto a água ia passando, de depósito em depósito, e durante a aula em questão, por vezes eles olhavam para ver o que estava a acontecer.

Lecionar Ciências Naturais tornou-se bastante enriquecedor para mim, sobretudo porque eu próprio tinha algumas conceções erradas e, ao estudar para

ensinar, apercebi-me dessas falhas e colmatei-as durante a fase de preparação das aulas. Ainda mais gratificante do que as aulas correrem bem é, com o teste de avaliação aplicado à turma, aperceber-me que todos eles entenderam o que lhes lecionei durante as duas semanas anteriores. Hoje, posso afirmar com toda a certeza, que as Ciências Naturais serão, sem dúvida, uma unidade curricular que irei com muito gosto lecionar no futuro.

## **10.2 História e Geografia de Portugal**

---

Para fundamentar e refletir as aulas lecionadas no domínio da História e Geografia de Portugal, no presente subcapítulo destaca-se a importância do ensino desta disciplina, bem como a sua função e o papel do professor.

### **10.2.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

O ensino da História e da Geografia resulta numa grande contribuição social (Cruz & Souza, 2009), pois dá ao aluno informações para que ele construa “uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (Ministério da Educação, 2001, p. 87). As mesmas ideias são defendidas pela UNESCO e pela OCDE, citadas por Alves (2009, pp. 19-20). Para o autor, a História:

“Pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens: aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância”.

A História tem a função de “servir aos cidadãos como instrumento de cultura numa sociedade cada vez mais estratificada pelo acesso ao conhecimento” (Roldão (1998), citada por Maia (2011, p. 55). Assim, importa refletir sobre o papel do professor de História e/ou de HGP. O Ministério da Educação (2001, p. 73) aponta que a função do professor de História é de “enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de "ideias

históricas" na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade". Sendo assim, "importa organizar e gerir as aprendizagens mobilizando o que pode constituir-se como mais significativo para os alunos em causa, a par de garantir aqueles conhecimentos e referências factuais e temporais sem as quais tudo o resto se torna incompreensível." (Roldão, 2004, p.7)

Na prática letiva optei por ser um professor que promove o entendimento da história como um todo, não como um conjunto de ações individuais. Essa conceção está presente no Programa de História e Geografia de Portugal (1991), uma vez que o Ministério da Educação (1991a, p. 77) estabeleceu "o alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade, efectuando-o numa perspetiva, sempre que oportuno globalizante, promovendo o tratamento disciplinar nos ciclos seguintes". No Programa de HGP é referido que "conceitos relativamente complexos poderão ser abordados, desde que se parta da realidade vivida pelos alunos, daquilo que, para eles, é mais próximo e significativo" (Ministério da Educação, 1991c, p. 9). Em suma, o professor pode alargar o campo de visão do aluno acerca dos conceitos, comparando-os com conteúdos posteriores e antecedentes, abrangendo-os numa escala maior, e, se necessário, partir das vivências dos alunos para a explicação dos mesmos. Para orientar os professores e os encarregados de educação, foram criadas as Metas Curriculares (2013), com base nos conteúdos do Programa de História e Geografia de Portugal (1991c), que "ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual" (Ribeiro, A. I. *et al.*, 2013, p. 2).

Ao longo da minha prática letiva, tive em consideração estes pressupostos procurando promover aulas que estimulassem o interesse e o empenhamento dos alunos. A minha intervenção pedagógica desenvolveu-se em duas sequências de ensino, sendo cada uma constituída por duas aulas, uma de 90 e outra de 45 minutos. As sequências foram intercaladas com as da colega estagiária. A prática envolveu, ainda, uma visita de estudo organizada pelos dois estagiários. No conjunto das quatro aulas lecionadas, os conteúdos abordados pertencem ao domínio "Portugal do século XIII ao século XVII", presente nas Metas Curriculares (2013), o tema "Portugal no

Passado” e o subtema “1383/85 - Um tempo de revolução”, segundo o Programa de História e Geografia de Portugal (1991) e foram concretizados numa turma do 5.º ano do Ensino Básico com 20 alunos, dois dos quais com N.E.E.

Os conteúdos abordados, durante a prática pedagógica, foram: início do subtema 2 "A revolução de 1383-85; enquadramento do séc. XIV europeu; a crise económica e social (causas da trilogia fome, peste e guerra); a crise de sucessão ao trono (primeira sequência de aulas); Cortes de Coimbra; batalha de Aljubarrota; Tratado de Windsor; Tratado de paz entre Portugal e Castela assinado em 1411; a consolidação da independência; a consolidação da independência; as mudanças provocadas pela Revolução; arte gótica (segunda sequência de aulas).

A preparação e implementação das aulas exigiram um aprofundamento do conhecimento dos conteúdos, que foi feito com base em obras de autores de referência como, por exemplo, José Mattoso, Magalhães & Alçada, Oliveira Marques, Joel Serrão, bem como Fernão Lopes e a sua Crónica de D. João I. Foram também considerados alguns documentos para a análise do currículo de História e Geografia de Portugal para 5º ano do Ensino Básico, tais como: “Programa de História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume 2” (Ministério da Educação, 1991c); as “Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal - 2.º Ciclo do Ensino Básico” (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha, Nolasco, 2013); o manual, adotado pela turma, “História e Geografia de Portugal – 5º ano” (Costa & Marques, 2013).

Os objetivos gerais estabelecidos para os conteúdos programáticos foram: compreender o século XIV europeu; conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385 (primeira sequência); conhecer e compreender a consolidação da independência portuguesa, conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV (segunda sequência). Os objetivos específicos foram: reconhecer o século XIV como um tempo de recessão; nomear as medidas tomadas por D. Fernando para combater a crise; identificar o tratado que pôs fim às guerras entre Portugal e Castela; reconhecer o problema de sucessão com a morte de D. Fernando; nomear motivos para o descontentamento do povo perante a aclamação de D. Beatriz; reconhecer os

possíveis sucessores ao trono (primeira sequência); reconhecer a aclamação de D. João I nas cortes de Coimbra; identificar os principais protagonistas da batalha de Aljubarrota; relacionar a Revolução de 1383-85 com as alterações na estrutura social portuguesa; enumerar as medidas tomadas por D. João I que provocaram mudanças na sociedade; reconhecer a evolução da bandeira real; identificar algumas características da arte gótica em edifícios localizados em território nacional (segunda sequência).

A concretização dos objetivos gerais selecionados exigiu “Uma metodologia centrada no aluno, conferindo-lhe um papel essencialmente ativo e criando-lhe condições para a aquisição progressiva da autonomia pessoal” (Ministério da Educação, 1991a, p. 93). Assim, é imprescindível partir de factos concretos e da observação direta, estabelecendo analogias com a experiência pessoal do aluno; estimular a iniciativa do aluno e desenvolver o seu sentido crítico e capacidade de decisão, colocando-o perante situações-problema; promover o trabalho de equipa, para desenvolver a cooperação, a entreajuda e a socialização entre os alunos; diversificar as aprendizagens, utilizando uma grande gama de recursos; utilizar o meio como recurso didático preferencial (Ministério da Educação, 1991a). Esta metodologia centrada no aluno foi tida em conta na criação das planificações das aulas.

Segundo Fusari (1990 p. 47), faz parte da competência do professor preparar as suas aulas e isso implica conhecer os seus alunos e, ainda, saber:

“O que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente as suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia. (...) A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender”.

As planificações das aulas centraram-se, sobretudo, no aluno, partindo dos conhecimentos prévios deles para fazer face aos objetivos estabelecidos. Criar uma planificação didática, segundo Zabalza (1992, p. 48), é “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Todos os momentos que advêm das planificações devem ser entendidos como momentos de aprendizagens significativas



para o desenvolvimento profissional do professor, pois “planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (Leite, 2010, p. 8).

As estratégias usadas em sala de aula tiveram por base as indicadas pelo Ministério da Educação (1991a), tendo sido uma prioridade procurar estimular, nos alunos, o hábito de leitura e análise de documentos históricos, uma vez que:

“O documento fornece-nos provas do passado e, de acordo com a sua especificidade, sugere, explica ou demonstra aspetos dos fenómenos históricos estudados. Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno, desde que corretamente explorado pelo professor” (Proença, 1992, p. 289).

O Ministério da Educação (1991a, pp. 94-95) realça, também, que estes documentos devem “contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, do gosto pelo estudo e pela pesquisa”. Por exemplo, os excertos das “Crónicas de D. Fernando” e das “Crónicas de D. João I”, de Fernão Lopes, que aparecem ao longo do manual, permitiram às crianças reconhecer e valorizar os documentos históricos, pois constatarem que os mesmos espelham a atmosfera de acontecimentos passados.

As pequenas interações virtuais e vídeos foram alguns dos pilares das aulas da professora cooperante que tiveram retorno positivo por parte dos alunos. Portanto, incentivado, também, pelo Ministério da Educação (1991a), que defende o recurso às novas tecnologias de informação sempre que os recursos materiais e humanos o permitirem, recorri ao manual interativo, através da Escola Virtual, para trabalhar a árvore genealógica de D. Beatriz, com um jogo. Noutras aulas, o mesmo recurso foi utilizado para rever e aprofundar conteúdos estudados ao longo do tema da crise de 1383. Com o objetivo de tornar o processo de ensino e de aprendizagem estimulante, foram usados, como recurso didático, vídeos de curta duração. A projeção do vídeo “Conta-me História – A Batalha de Aljubarrota”, apresentado na primeira aula da segunda sequência, é um exemplo. Segundo Abud (2003, p. 188), as imagens dos vídeos

“Permitem que se compreenda melhor os aspectos que os currículos escolares propõem. Processam, ainda, outros símbolos amplamente culturais e sociais, mediante os quais apresentam uma certa imagem do mundo, que devem possibilitar ao aluno que desenvolva a análise crítica

do mundo no qual vive. Além disso, acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário”.

Antes da exibição do vídeo, houve uma preparação sobre o seu conteúdo, de modo a permitir uma adequada exploração das imagens.

Outro recurso indispensável nas aulas de HGP é a observação e exploração de cartografia temática. Por essa razão, sempre que possível, foram utilizados mapas, como aconteceu na primeira aula, na qual foi usado um mapa para os alunos entenderem as Guerras Fernandinas, nomeadamente as conquistas e perdas territoriais dos portugueses para os castelhanos. Para enriquecer a atividade, foram também referidas as consequências dessas guerras, como o grande número de mortos, a falta de mão de obra nos campos e as despesas de guerra que tornaram o país mais pobre.

As vistas de estudo são um momento único de aprendizagem. Uma visita de estudo à Sé Velha de Coimbra foi preparada pelos estagiários, sob a orientação da professora titular da turma. O Ministério da Educação (1991a, p. 96) assevera que as visitas de estudo “para além do seu carácter lúdico, permitem a observação direta do meio e o contacto direto com as fontes primárias (...), podendo contribuir para o desenvolvimento do espírito de observação e da sensibilidade estética”. Segundo Faria de Vasconcellos (2015, pp. 188-189), as visitas de estudo desempenham um papel muito importante no ensino da história, já que “ver no local monumentos antigos, casas antigas, ruas antigas, todos os vestígios do passado, é um dos meios mais eficazes de desenvolver o sentido histórico e de tornar a história viva”. O autor ainda conclui que “estas visitas aos vestígios do passado (..) permitem-nos fazer o percurso desde o passado mais distante até às épocas mais recentes” (p. 189). Assim, as razões que levaram à realização desta visita foram: valorizar e estimular as experiências e os conhecimentos dos alunos, fomentar o gosto pelo património histórico-cultural, desenvolver o gosto e a sensibilidade estética, relacionar a escola com o meio envolvente, presenciar numa perspetiva mais real os conteúdos abordados em contexto de aula, desenvolver a cooperação e espírito de grupo, e enriquecer a experiência dos professores estagiários na organização de atividades não letivas. A visita de estudo teve como objetivos específicos: conhecer o monumento

nacional de estilo românico, reconhecer as características principais desse estilo arquitetónico e contactar com características de vários estilos.

No sentido de motivar os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, outras atividades também foram realizadas durante a prática letiva, como a resolução de crucigramas, sopas de letras, jogos interativos e narração de lendas, que, para além de concederem um carácter lúdico, serviram, fundamentalmente, para aprofundar conhecimentos.

Comparar situações atuais com as do passado, foi uma preocupação presente nas aulas, na medida em que é uma forma de, facilmente, fazer entender aos alunos o passado, já que recordá-lo “é, portanto, uma forma de lutar contra a morte. Daí que a história comum seja tão importante para qualquer sociedade” (Mattoso, 1999, p. 20). Na primeira aula da primeira sequência letiva, a comparação entre a atual crise económica que o nosso país atravessa com a crise do século XIV, foi uma dessas situações em que foi possível colocar os alunos a refletir sobre as ações das personagens do passado e fazê-los entender as de hoje. Segundo Mattoso (1999, p. 20), “É a memória que permite a reconstituição global e retrospectiva do passado. Registada em suportes perduráveis pela escrita, torna-se um património comum, uma memória coletiva”.

De acordo com o Programa de HGP do 5.º ano (Ministério da Educação (1991a), o professor deve avaliar se o aluno estrutura conceitos básicos de espaço e de tempo para os quais concorrem os de diferenças/contraste, mudança/permanência e interação/causalidade; domina técnicas de pesquisa e de organização de informação; tem capacidades de comunicação; desenvolve a sociabilidade, solidariedade e a sua autonomia. De acordo com Zabalza (1995, p. 239),

“A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema)”.

Assim sendo, a avaliação formativa parece-me a mais apropriada, já que nela os processos de formação adequam-se às características dos alunos, construindo um ensino capaz de se adaptar às diferenças de cada um (Ferraz, M. J. *et al*, 1994). Os instrumentos de avaliação usados foram, sobretudo, o *feedback* oral e escrito relativo

aos trabalhos feitos pelos alunos, bem como sobre a sua participação em sala de aula, confirmando, deste modo, o pressuposto de que a avaliação deve contribuir para que o aluno tome consciência dos progressos efetuados e clarificar os pontos de partida para que encontre incentivos à melhoria do seu desempenho, com vista a reforçar a confiança nas suas possibilidades e permitir a construção da autonomia pessoal (Ministério da Educação, 1991a).

### **10.2.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

A História e Geografia de Portugal sempre foi uma das disciplinas que mais me interessou ao longo de todo o meu percurso académico. É uma área curricular fascinante que nos pode ensinar muito acerca do ser humano ao longo de todos os tempos. Devido ao meu grande fascínio pela História, as minhas expectativas para a iniciação à prática profissional eram elevadas. Antes de saber sequer qual seria a escola para onde iria estagiar, surgiram imensas ideias em como abordar este ou aquele tema.

A minha prática começou pela observação das aulas da professora titular da turma e da minha colega de estágio, ao que se seguiu a conceção e implementação das planificações e posteriores reflexões.

Durante a observação das aulas da professora titular, reconheci uma forte preocupação em diversificar o tipo de recursos para os alunos chegarem ao conhecimento. A primeira estratégia identificada consistiu em pedir a um aluno para ir ao quadro abrir a lição do dia. Talvez para otimizar o tempo de aula, nas tarefas do manual, as questões eram lidas em voz alta pela docente para, de seguida, os alunos dizerem as respostas. Após isso, a professora voltava a repeti-las de forma clara e em voz alta, para toda a turma conseguir ouvir e registar. Ainda na mesma linha de pensamento de otimização do tempo, as aulas eram muito expositivas e raramente a professora confrontava ideias entre os alunos. Incentivos como “Muito bem!”, a leitura de *powerpoints* e o constante visionamento de pequenos vídeos também foram usados ao longo da prática da docente. A professora teve, também, o cuidado de

explicar, durante a leitura de documentos, o significado de palavras desconhecidas aos alunos. Em algumas aulas, a docente fez um paralelismo com a realidade atual, dizendo, por exemplo, que, tal como os camponeses pagavam para passar para as terras dos nobres, nós, atualmente, pagamos as portagens nas autoestradas. Com dois alunos com Necessidades Educativas Individuais e com um Programa Educativo Individual, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, a professora procurou ajudá-los, explicando-lhes certos conteúdos de maneira mais simples, indicando-lhes imagens para observarem e tentando acompanhá-los dando-lhes toda a atenção necessária.

A minha colega de estágio iniciou quase todas as aulas com o sumário da aula anterior escrito no quadro para os alunos copiarem e, sempre que possível, aproveitou o momento para a correção do trabalho de casa. Esta técnica foi muito útil nas suas aulas, pois permitiu-lhe poupar tempo, fazer uma breve revisão da matéria anterior, aprofundar conhecimentos, corrigir eventuais dúvidas dos alunos, bem como criar um fio condutor para a matéria nova a introduzir. À semelhança da professora titular, a estagiária diversificou também as suas estratégias de ensino e utilizou vários recursos, desde vídeos, exploração de mapas, livros, fichas de trabalho para além de promover uma constante interação entre alunos. A maior parte destas estratégias visaram promover a participação ativa dos alunos, uma vez que só desta forma é que o professor consegue que o ensino seja mais eficaz (Martins, 2011). De igual modo, também se devem escolher estratégias que proporcionem “um elevado grau de realidade ou concretização e um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno” (Martins, 2011, p. 42).

Após cada aula, os estagiários reuniam-se com a professora titular para discutirem como tinha corrido a prática e refletir sobre eventuais aspetos a melhorar. A mim foram apontadas algumas críticas que levei em conta para melhorar as aulas, por exemplo, foi-me sugerido não usar o questionamento vertical (professor – aluno), mas procurar criar mais questões abertas e fazer mais registos escritos. Nos *powerpoints* deveria ter usado mais imagens para ilustrar os conteúdos abordados, como, por exemplo, imagens das vestes dos médicos e da peste negra.

A principal dificuldade sentida durante todo o tempo de estágio foi a elaboração das planificações, devido à constante reformulação por parte da professora titular de turma. Outra dificuldade sentida foi a falta de preparação para as

eventuais perguntas dos alunos, durante as aulas, ou seja, senti a necessidade de maior aprofundamento científico. Contudo, essa fragilidade foi colmatada, visto que me fui preparando ao longo da intervenção educativa. Gerir o tempo nas aulas de 45 minutos foi outra dificuldade, tendo em conta os conteúdos em causa. Para contornar isso, recorri à projeção dos sumários e à elaboração de sínteses no final das aulas.

Apesar de todas estas fragilidades, há aspetos positivos que foram enunciados pela professora titular e que, certamente, serão implementados em práticas letivas futuras: boa interação com os alunos, partir da atualidade e das convivências dos alunos para criar uma ligação com o século XIV, exploração de palavras dos documentos analisados, registo de datas importantes e dos tratados de paz no quadro, reforço positivo e projeção dos documentos analisados no quadro.

A ideia da elaboração de uma visita de estudo, proposta pela professora titular, foi muito bem recebida pelos estagiários, pois, assim, tiveram a oportunidade de aplicar o que tinham feito em Didática da História e Geografia de Portugal no Mestrado. A visita de estudo, realizada à Sé Velha de Coimbra, foi totalmente guiada pelos estagiários. Como tal, tiveram que se preparar anteriormente, com pesquisa detalhada sobre o monumento a visitar, através de documentos já citados anteriormente e de uma visita guiada à Sé Velha. Os assuntos a tratar na visita foram distribuídos pelos dois estagiários. A história da Sé Velha, da fachada principal, dos claustros góticos e da Porta Especiosa ficaram sob a minha responsabilidade. Confesso, que não senti grande dificuldade na preparação dos conteúdos a ser abordados, já que fui bastante elucidado pela professora titular sobre que livros deveria estudar sobre o monumento.

No fim da visita, os alunos, divididos em equipas, participaram numa caça ao tesouro, acompanhados por um professor. Esse momento de lazer permitiu-nos saber se, de facto, os alunos aprenderam sobre o que visitaram, ao serem obrigados a responder a questões relacionadas com a Sé Velha para deciframos os enigmas. O *feedback* dos alunos foi bastante positivo.

Planear a visita de estudo foi bastante enriquecedor. Vi-me a olhar para esta atividade com outros olhos, já que até então só tinha participado numa como aluno. Tendo em conta as responsabilidades inerentes à condição de professor estagiário e guia, penso que a visita de estudo correu muito bem, na medida em que os objetivos

estabelecidos foram concretizados. Foi, certamente, uma experiência enriquecedora, que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Em suma, a prática letiva correu da melhor forma, graças ao interesse e empenho da turma para aprender mais. Aliás, até os alunos com mais dificuldades ou os mais distraídos, tornaram-se alunos mais curiosos e felizes com a presença de estagiários na sala de aula. Termino referindo uma citação de Roldão (1987, p. 17) que assumi como pilar de toda a minha prática letiva: “levá-los (aos alunos) a sentirem o gosto e a utilidade da aprendizagem desta disciplina, porque lhes interessa, porque se adequa às suas possibilidades e capacidades, porque lhes permite descobrir e descobrir-se, numa sociedade que progressivamente vão compreendendo melhor”.

## 10.3 Matemática

---

Os aspetos que serão abordados neste capítulo dizem respeito aos conhecimentos do professor de Matemática. Esses conhecimentos envolvem uma componente científica, curricular e pedagógica. Toda a prática pedagógica será fundamentada e refletida segundo esses parâmetros do conhecimento.

### 10.3.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico

A prática letiva envolveu duas sequências de ensino (uma de duas aulas e a outra de três) e uma aula isolada, todas no domínio da “Geometria e Medida”. Cada aula envolveu 90 minutos de leção numa turma de 20 alunos do 5.º ano do Ensino Básico (dois designados por N.E.E.) de uma escola pública de Coimbra. As duas sequências de ensino trabalharam “Propriedades geométricas” e a aula isolada envolveu “Medida”.

Os objetivos específicos da primeira sequência foram: consolidar conceitos (reta, semireta, segmento de reta, triângulo, quadrilátero, círculo, circunferência, polígono e não polígono, polígono regular e irregular, ângulo interno de um triângulo, ângulos adjacentes, ângulo raso, ângulos suplementares, ângulos alternos internos), identificar ângulos externos de um triângulo e reconhecer que “a soma dos ângulos internos de um triângulo é  $180^\circ$ ” (primeira aula); corrigir o trabalho de casa e relembrar conversões das medidas de ângulos num sistema de referência em graus, minutos e segundos, rever a classificação de ângulos, classificar triângulos quanto aos lados e quanto aos ângulos, introduzir os conceitos de cateto e hipotenusa de um triângulo retângulo e resolver tarefas de aplicação (segunda aula).

NA segunda sequência de ensino teve como objetivos específicos: consolidar conceitos de polígonos (regular e irregular), triângulos, pentágonos, hexágonos, heptágono, octógono, quadriláteros, ângulos alternos internos em duas retas paralelas cortadas por uma terceira e os critérios da igualdade de triângulos, reconhecer a propriedade da desigualdade triangular, classificar hierarquicamente polígonos e



quadriláteros, provar propriedades dos paralelogramos: “Lados opostos são iguais”, “Ângulos opostos são iguais” e “Ângulos adjacentes ao mesmo lado são suplementares”, resolver tarefa de aplicação dos conteúdos tratados (primeira aula); corrigir a tarefa realizada na aula anterior e resolver uma folha de trabalho de exercícios (segunda aula); corrigir os exercícios da aula anterior (terceira aula).

Os objetivos específicos da aula isolada foram: consolidar o conceito de medir, calcular e medir áreas de figuras, usando unidades de medida não standard, introduzir medidas standard de área do sistema métrico decimal, estabelecer relações entre as diferentes unidades de medida de área e fazer conversões entre diferentes unidades de medida de área, através de tarefas de aplicação.

Na prática a fundamentar vão estar subjacentes os diferentes domínios do conhecimento que um professor deve ter para ensinar, identificados por Shulman (1986): o conhecimento do conteúdo, o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo exige ir para além do conhecimento de factos do domínio a ensinar. O professor deve compreender também a estrutura da matéria nas várias áreas de domínio. O conhecimento curricular tem a ver com o conhecer do currículo dos alunos, o qual é representado por uma grande gama de programas concebidos para o ensino de assuntos e tópicos específicos num determinado nível, por uma variedade de materiais educativos disponíveis em relação a esses programas e por um conjunto de características que servem tanto como indicações como contraindicações para o uso de um currículo particular ou de materiais programáticos, em circunstâncias específicas. O conhecimento pedagógico do conteúdo para Shulman envolve usar as formas mais úteis de representar as ideias matemáticas, as analogias mais fortes, as ilustrações e os exemplos poderosos e inclui também compreender o que torna a aprendizagem num tópico fácil e difícil, compreender as conceções dos alunos.

O aprofundamento do conhecimento científico da matéria a ensinar já referida foi feito com base em documentos, tais como: “The role and the function of a hierarchical classification of quadrilaterals” (Villiers, 1994); “Mathematics teachers’ perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations” (Türnükli, Akkas & Alayli, 2013); “Elementary Geometry for Teachers” (Parker & Baldrige, 2008).

O currículo de matemática para 5.º ano do Ensino Básico foi também examinado regularmente, através dos seguintes documentos: “Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico” (PMCMEB) (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), o “Caderno de Apoio do 2.º Ciclo” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), a “Brochura de apoio ao Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) para o ensino da Geometria e Medida” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011), o manual adotado pela turma de estágio, *Matemática Sob Investigação – 5º ano* (Conceição, Almeida, Conceição, & Costa, 2013), e “Princípios e Normas para a Matemática Escolar” (NCTM, 2007).

O PMCMEB (2013), para os domínios a lecionar acima já referidos, aponta os seguintes descritores para o 5.º ano do Ensino Básico: utilizar corretamente os termos «ângulo interno», «ângulo externo» e «ângulos adjacentes a um lado» de um polígono; reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso; identificar o «grau» como a unidade de medida de amplitude de ângulo tal que o ângulo giro tem amplitude igual a 360 graus e utilizar corretamente o símbolo «°»; saber que um grau se divide em 60 minutos (de grau) e um minuto em 60 segundos (de grau) e utilizar corretamente os símbolos «'» e «''»; identificar paralelogramos como quadriláteros de lados paralelos dois a dois e reconhecer que dois ângulos opostos são iguais e dois ângulos adjacentes ao mesmo lado são suplementares; reconhecer que num paralelogramo lados opostos são iguais; construir, fixada uma unidade de comprimento e dados dois números naturais  $a$  e  $b$ , um quadrado unitário decomposto em  $a \times b$  retângulos de lados consecutivos de medidas  $\frac{1}{a}$  e  $\frac{1}{b}$  e reconhecer que a área de cada um é igual a  $\frac{1}{a} \times \frac{1}{b}$  unidades quadradas; reconhecer, fixada uma unidade de comprimento e dados dois números racionais positivos  $q$  e  $r$ , que a área de um retângulo de lados consecutivos de medida  $q$  e  $r$  é igual a  $q \times r$  unidades quadradas; exprimir em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um retângulo em unidades quadradas, dadas as medidas de comprimento de dois lados consecutivos em determinada unidade, no caso em que são ambas racionais; exprimir em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um quadrado em unidades quadradas, dada a medida de

comprimento  $c$  dos respetivos lados em determinada unidade (supondo  $c$  racional), designando essa medida por « $c$  ao quadrado» e representando-a por « $c^2$ ».

Em “Geometria”, segundo o PMCMEB (2013), os alunos deverão saber relacionar as diferentes propriedades estudadas com aquelas que já conhecem e que são pertinentes em cada situação; realizar diversas tarefas que envolvem a utilização de instrumentos de desenho e de medida; adquirir destreza na execução de construções rigorosas; reconhecer alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos. O tópico “Medida” é dedicado às medidas de: áreas de figuras planas, volumes de sólidos e amplitudes de ângulos. O NCTM (2007) salienta também a importância do uso de recursos materiais, especialmente para trabalhar o tema Geometria, pois neste ano de escolaridade,

“O estudo da geometria exige pensar e fazer. Enquanto os alunos classificam, criam, desenham, modelam, traçam, medem e constroem, usando essas ferramentas didáticas, a sua capacidade de visualização das relações geométricas desenvolve-se. E, simultaneamente, estão a aprender a raciocinar e a formular, testar e justificar conjecturas sobre essas relações” (NCTM, 2007, p. 191).

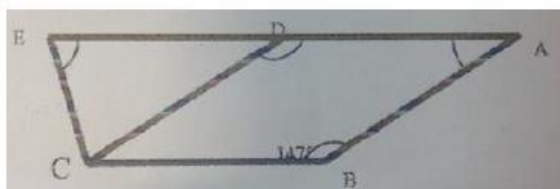
Nas aulas que lecionei, procurei construir ou levar materiais manipulativos para a aula que pudessem representar os conceitos que iam ser trabalhados, no sentido de os alunos terem oportunidade de usar diferentes representações para o mesmo conceito. Por exemplo, na primeira aula da primeira sequência de ensino, um triângulo em cartolina, dividido em três partes, foi usado para explorar a “soma das medidas de amplitudes dos três ângulos internos de um triângulo”. Cada aluno foi convidado a partir o seu triângulo em três partes, cada uma contendo um dos ângulos do triângulo. De seguida, foi pedido que traçassem uma linha reta no caderno e, num mesmo ponto dessa reta, fizessem convergir os três vértices do triângulo sem estarem sobrepostos. Os alunos puderam explorar/observar que o ângulo que era a união dos três ângulos internos do triângulo era um ângulo raso (com 180 graus). Quando voltaram a reconstruir o triângulo, confirmaram visualmente que os três ângulos que tinham o mesmo vértice eram os ângulos internos do triângulo. Na segunda aula da primeira sequência, também foram usados dois lápis que representavam os lados de um ângulo. Esses lápis encontravam-se num ponto e, em torno desse ponto,

diferentes rotações foram exemplificadas no sentido de imaginarem ângulos de amplitudes de  $0^\circ$ ,  $90^\circ$ ,  $180^\circ$ ,  $360^\circ$  e rotações em diferentes sentidos.

Segundo o PMCMEB (2013, p. 5), “os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas”. O NCTM (2007, p. 66) realça também a importância da comunicação em sala de aula, pois através dela “as ideias tornam-se objetos de reflexão, aperfeiçoamento, discussão e correção”. Cobb, Wood e Yackel (1994), citados por NCTM (2007, p. 66), reforçam que “os alunos não conversam necessária e naturalmente sobre matemática” e, portanto, “é preciso que os professores os ajudem a aprender a fazê-lo”. O professor deve assim ter um papel de mediador nessas discussões.

Na prática letiva foram levadas em conta cinco práticas que facilitam a orquestração da discussão, segundo Stein, Engle, Hughes & Smith (2008): (1) antecipar os processos de resolução que os alunos poderão efetuar, (2) monitorizar o trabalho dos alunos durante a fase de exploração das tarefas, (3) selecionar alguns alunos para apresentarem as suas estratégias à turma na fase da discussão, (4) sequenciar as respostas das resoluções dos alunos propositalmente, e (5) ajudar a turma a estabelecer conexões matemáticas entre as diferentes respostas dos alunos e as ideias chave. Por exemplo, na primeira aula da segunda sequência, a tarefa “Polígonos e ângulos” foi trabalhada tentando por em práticas as ideias de Stein, Engle, Hughes & Smith.

As retas EA e CB são paralelas.  
 $\angle CBA = 147^\circ$   
 $\overline{ED} = 5 \text{ cm}$   
 $\overline{DA} = 5 \text{ cm}$   
 $\overline{DC} = 5 \text{ cm}$



1. Observa o polígono [AECB]. Quantas figuras geométricas são tuas conhecidas? Identifica-as.
2. Sem utilizar o transferidor, determina as amplitudes dos ângulos do polígono [ADCB]. Justifica todos os passos.
3. Sem utilizar o transferidor, determina as amplitudes dos ângulos do triângulo [EDC]. Justifica todos os passos.

**Figura 3 – Tarefa “Polígonos e ângulos”**

Um aluno foi selecionado para mostrar a sua resolução à turma, já que ela era diferente da outra resolução que os restantes alunos tinham descoberto. Assim, a turma pôde estabelecer conexões entre os dois tipos de estratégias de resolução do problema.

O PMCMEB (2013) aponta que a avaliação do desempenho dos alunos do Ensino Básico deve assumir como referencial as Metas Curriculares. O PMCMEB (2013, p. 29) refere que

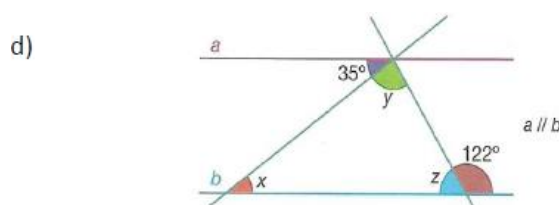
“Os resultados dos processos avaliativos (...) devem contribuir para a orientação do ensino, de modo a que se possam superar (...) dificuldades de aprendizagem identificadas e, simultaneamente, reforçar os progressos verificados. Todos estes propósitos devem ser concretizados recorrendo a uma avaliação diversificada e frequente, contribuindo, assim, para que os alunos adquiram uma maior consciência do seu nível de aprendizagem”.

O tipo de avaliação usado nesta prática letiva foi essencialmente a avaliação formativa. Pinto e Santos (2006), citando Abrecht (1991), constataam que não existe uma única definição para a avaliação formativa, existe sim um conjunto de pontos concordantes entre elas, tais como: o principal destinatário da avaliação é o aluno e a sua própria aprendizagem; o aluno faz parte intrínseca da sua própria aprendizagem, através de um processo de tomada de consciência sobre as suas dificuldades e os seus sucessos. O professor não se limita apenas a observar, mas desencadeia uma intervenção pedagógica sobre o seu ensino, sobre a aprendizagem do aluno ou sobre ambas. Os instrumentos usados para a avaliação formativa nestas sequências didáticas traduziram-se no *feedback* oral e escrito dado pelo professor às falas e produções dos alunos e em fornecer pistas de ação futura. A avaliação durante a prática letiva teve estes alicerces como base, pois o principal objetivo da avaliação formativa passa por “perceber o que se passa para agir de forma pertinente do ponto de vista do aluno e do professor e não apenas descrever ou quantificar essa realidade” (Pinto e Santos, 2006, p. 107).

Stein & Smith (2009), baseadas nos ideais de Doyle (1988), afirmam que a base para a aprendizagem dos alunos são as tarefas usadas na aula. Essas tarefas são definidas como um segmento da atividade da aula dedicada ao desenvolvimento de uma ideia matemática. As mesmas autoras distinguiram três fases através das quais

uma tarefa passa. Essas fases servem para apoiar o professor sobre o que os alunos aprenderam, identificando os passos que um professor passa na concretização de uma tarefa até ao momento da aprendizagem do aluno. A primeira fase diz respeito ao modo como as tarefas surgem nos materiais curriculares, depois como são apresentadas pelo professor e, finalmente, como são resolvidas pelos alunos. Deste modo, o professor poderá fazer uma avaliação das aprendizagens dos alunos e, através dessa observação, refletir acerca do seu próprio trabalho, para estar atento ao modo como ensina e melhorá-lo. Tendo por base estes pressupostos, as tarefas foram um meio para desenvolver a aprendizagem dos alunos, procurando ser adequadas e ricas aos objetivos estabelecidos pelo PMCMEB (2013).

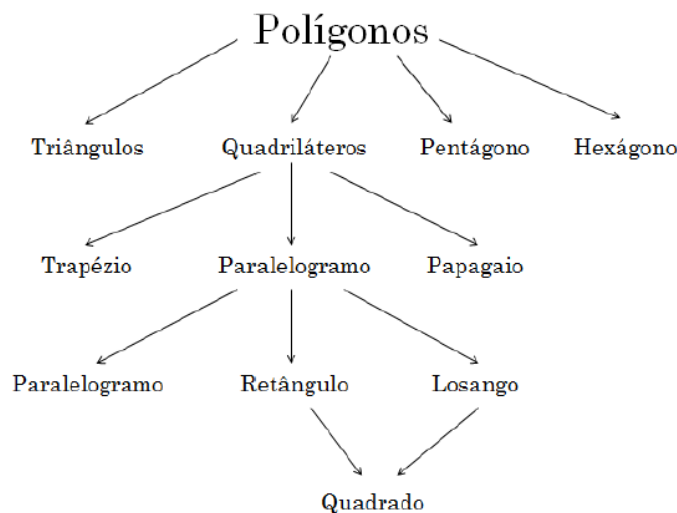
Vou usar nesta descrição, a nomenclatura que Ponte (2005) concebeu para designar tarefas matemáticas e que nesta prática foram: exercícios, problemas e tarefas de exploração. Para uma tarefa ser designada de exercício, o aluno terá de dispor e de saber usar um processo imediato para a resolver. Os exercícios têm como finalidade “pôr em prática conhecimentos já anteriormente adquiridos”. Por exemplo, na segunda aula da segunda sequência de ensino, os alunos tiveram que determinar a amplitude de ângulos desconhecidos (figura 4).



**Figura 4 – Tarefa “Determina a amplitudes dos ângulos desconhecidos”**

Uma vez que os alunos já tinham lidado com o conceito de amplitude de ângulo, esta tarefa teve um único propósito consolidar conhecimentos. Segundo Ponte (2005), nos problemas, os alunos não conhecem o processo imediato de resolução. Um problema é uma tarefa que “comporta sempre um grau de dificuldade apreciável”. Na tarefa “Polígonos e ângulos” (figura 3), já mencionada, os alunos já tinham lidado com os conceitos e propriedades geométricas que o problema envolve, mas não tinham aplicado esses conceitos integrados. Por último, as tarefas de exploração padecem de um grau de dificuldade reduzido, sendo os alunos capazes de começar a trabalhar

desde logo, sem muito planeamento. Um exemplo de uma tarefa de que talvez possa ser designada de exploração é a que foi usada na primeira aula da segunda sequência, denominada “classificação hierárquica de polígonos (figura 5)”.



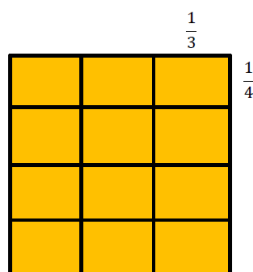
**Figura 5 – Tarefa “Classificação hierárquica de polígonos”**

Os alunos, após a classificação dos polígonos seguindo critérios estabelecidos, tiveram que os organizar em categorias e subcategorias, conforme a figura 5. A classificação foi hierárquica, sendo construída à medida que os alunos respondiam ao questionamento feito pelo professor. Esta tarefa fomentou nos alunos a comunicação e o raciocínio matemático, já que estes tiveram oportunidade de estabelecer relações geométricas entre quadriláteros, paralelogramos, losango, retângulo e quadrado. Parece que fomos ao encontro das ideias de NCTM (2007, p. 191) que frisa que os professores do 5.º ano de escolaridade deverão dar ênfase ao desenvolvimento de argumentos matemáticos, isto é, “à medida que os alunos desenvolvem as suas ideias sobre formas, deverão formular conjecturas acerca de propriedades e relações geométricas”.

Segundo Ponte (2005, p. 12), planificar uma unidade didática não envolve apenas selecionar tarefas, mas também “a definição (explícita ou implícita) de uma estratégia de ensino”. O autor distingue duas estratégias de ensino da matemática: o ensino direto e o ensino-aprendizagem exploratório. O ensino direto tem subjacente a ideia da transmissão do conhecimento, isto é, o professor assume o papel de fornecer

informação de modo tanto possível “claro, sistematizado e atrativo”. Só depois da exposição da matéria (“teoria”), há lugar para a realização de exercícios (“prática”). Por outro lado, segundo Ponte (2005, p. 13), no ensino-aprendizagem exploratório, “o professor não procura explicar tudo, mas deixa uma parte importante do trabalho de descoberta e de construção do conhecimento para os alunos realizarem”.

Nesta prática letiva, a estratégia de ensino usada não foi sempre a mesma em todas as aulas. Foram implementadas pelo menos as duas estratégias de ensino distinguidas por Ponte, permitindo criar momentos de trabalho diversificados. Nalgumas aulas, a introdução de matéria nova surgiu através de questões lançadas pelo professor, para posteriormente a turma aplicar esses conhecimentos usando tarefas do manual (ensino direto). A primeira aula da segunda sequência, da tarefa “Classificação hierárquica de polígonos”, já mencionada, é um exemplo de uma estrutura de aula de ensino-aprendizagem exploratório. Ainda uma outra estratégia também pode ser identificada: na última aula da prática letiva, a partir da área de um quadrado unitário (figura 6), decomposto em retângulos, todos do mesmo tamanho, a turma deduz a fórmula da área para qualquer retângulo, através de questionamento feito pelo professor a todos os alunos.



**Figura 6 – Quadrado unitário**

### **10.3.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

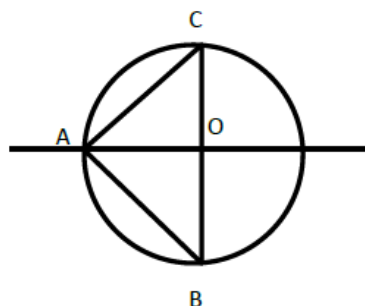
A prática letiva envolveu os seguintes aspetos: observação de aulas (tanto da professora titular da turma de estágio, como de uma estagiária que partilhava aquela turma), conceção e implementação de seis aulas e reflexão.



A observação das aulas da professora titular da turma foi crucial, pois permitiu conhecer a turma relativamente às suas aprendizagens e dificuldades em matemática e às suas estratégias pedagógicas. Permitiu-me ainda observar não só as interações daquela docente com os seus alunos, mas também as interações entre os próprios alunos, e os recursos materiais disponíveis na aula. A professora tinha por hábito ditar o sumário da aula anterior no início de cada aula, usava muitas vezes a estratégia de tentativa e erro, sempre que um aluno respondia de forma errónea, incentivando-o a procurar o erro, juntamente com a turma: “Vamos descobrir o erro?” e “Vamos todos à procura do erro”. Ainda o manual de matemática era o recurso pedagógico mais utilizado pela professora titular de turma.

Com a observação das aulas da estagiária pude perceber como é que os conceitos introduzidos por mim tinham sido aprendidos pela turma e qual a continuação a dar às minhas outras aulas, já que as aulas dadas pela estagiária estavam intercaladas entre as que teriam de ser dadas por mim.

Foi-me sugerido os seguintes critérios para anotar as aulas da estagiária: “Quais os momentos críticos da aula?”, “O que os alunos aprenderam?” e “O que mudaria se estivesse a lecionar a aula?”. Os momentos rotulados de críticos tiveram a ver com os seguintes descritores: (i) Na exploração do critério de igualdade de triângulos (Lado-Ângulo-Lado), quando a estagiária perguntou “E o que nos dizem esses critérios?”, o aluno escolhido para responder não foi capaz de explicar bem. O *feedback* que o aluno recebeu foi a resposta que estava disponível num *powerpoint* da professora. Não houve a preocupação que o *feedback* fosse dado por algum outro aluno; (ii) Numa outra aula, a estagiária perguntou à turma como é que poderiam provar a congruência dos triângulos [AOC] e [AOB] (figura 7).



**Figura 7 – Triângulo [ABC]**

Obtive as diferentes respostas dos alunos: “com um espelho”, “dobrar a folha”, “usar o transferidor”, “partilham o mesmo vértice”. Depois de ter ouvido tudo, avançou sem dar *feedback* aos alunos. As razões dessa tomada de decisão não foram claras. Contudo, se fosse eu a tomar decisões, teria pegado na resposta de cada aluno no sentido de perceber o seu raciocínio e explorava-as de forma a chegar à definição de congruência que tinha sido aprendido; (iii) A estagiária perguntou a definição de retas perpendiculares e dá a resposta fazendo um gesto com os dedos para indicar que duas retas perpendiculares formam um ângulo de 90 graus. Talvez se me fosse permitido tomar decisões, pediria aos alunos para desenharem numa folha de papel duas retas perpendiculares, usando material geométrico (outra forma de representar para além da forma gestual).

A implementação das aulas da prática letiva envolveu primeiro a conceção e o aperfeiçoamento das planificações das aulas. Cada planificação foi sujeita a melhoramento, resultante das sugestões da professora titular da turma de estágio e da professora orientadora da ESEC. Após cada aula implementada, o grupo de estágio, constituído pela estagiária e pelas duas professoras já mencionadas, refletia sobre essa aula, fundamentalmente sobre as aprendizagens que os alunos realizaram e as mudanças pedagógicas que deveriam ser feitas para a aula seguinte.

Parece-me relevante debruçar-me sobre dificuldades que senti nesta prática letiva como estagiário, que parece carecer de uma abordagem pormenorizada. Essas dificuldades são de carácter científico, curricular e, essencialmente, pedagógico. As dificuldades sentidas dizem respeito ao aprofundamento científico, à gestão do tempo, à criação de tarefas que permitissem trabalhar vários conteúdos, ao ritmo de trabalho dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na aula e da restante turma e ao processo de avaliação formativa no sentido de regular as aprendizagens dos alunos. Se voltasse a implementar esta prática letiva, creio que aquelas dificuldades poderiam ser superadas com a escolha de tarefas mais ricas, estratégias de ensino diversificadas (porque nem todos os alunos chegam ao mesmo raciocínio da mesma maneira), maior rigor da linguagem matemática usada na turma. Isto é, um maior aprofundamento daquele conteúdo.

Das dificuldades evidenciadas pela maior parte dos alunos da turma, gostaria de dar ênfase àquela onde um aluno vai resolvendo a tarefa usando uma lista de procedimentos, parecendo não compreender o que está a fazer (figura 8) e às fragilidades no uso da linguagem matemática de toda a turma para justificar as suas produções (figura 9). Contudo, todas estas facetas foram sendo colmatadas, como foi possível verificar nos trabalhos escritos, nas interações aluno-aluno e/ou professor-aluno e na avaliação sumativa, mais tarde realizada pela professora titular da turma.

7. O triângulo [ABC] é retângulo em A; [AH] é perpendicular a [BC] e o ângulo externo em C mede  $130^\circ$ .  
 Calcule a medida da amplitude dos ângulos x, y e z.

Passos	Justificação
$\hat{x} = 180^\circ - 130^\circ$ $= 50^\circ$ $90^\circ - 50^\circ = 40^\circ$ $180^\circ - 140^\circ = 40^\circ$	Subtrair $180^\circ$ menos $130^\circ$ depois somar a diferença com o ângulo de $90^\circ$ . O resultado que deu subtrair a $180^\circ$ .
$\hat{y} =$ $90^\circ - \hat{x} =$ $90^\circ - 40^\circ =$ $50^\circ$	Subtrair o ângulo reto ao ângulo de $40^\circ$ .
$\hat{z} =$ $90^\circ + 50^\circ =$ $140^\circ$ $180^\circ - 140^\circ = 40^\circ$	Somar $90^\circ$ mais $50^\circ$ e o total subtrair a $180^\circ$ (ângulo raso).

**Figura 8 – Tarefa "Calcula a medida de amplitude de ângulos"**

5. Pretende-se construir um triângulo  $[OPQ]$  tal que  $\overline{OP} = 6 \text{ cm}$  e  $\overline{PQ} = 3,5 \text{ cm}$ .

Qual dos comprimentos

2,5 cm    5,6 cm    9,8 cm

Pode ser  $\overline{OQ}$ ?

Explica porque rejeitaste as outras opções.

R: 5,6 cm porque a soma das medidas <sup>menores</sup> mais pequenas dava menos ou igual à maior medida verifica a regra/definição!

**Figura 9 – Tarefa "Constrói um triângulo"**

Esta prática letiva contribuiu para iniciar o meu desenvolvimento profissional como professor de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde foram desenvolvidos conhecimentos de conteúdo, curricular e pedagógico, conforme Shulman (1986) tinha identificado.

## 10.4 Português

---

Os quatro domínios de referência das Metas Curriculares (Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária) e o Programa de Português do Ensino Básico foram cruciais na prática educativa, pois serviram de base na sua preparação. No presente capítulo encontram-se as fundamentações que seguiram esses documentos orientadores, bem como as reflexões sobre as aprendizagens obtidas.

### 10.4.1 Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico

O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, veio afirmar que o ensino seria orientado pelas Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012, p. 4). Essas Metas foram criadas com três objetivos: clarificar os conteúdos de aprendizagem em cada ano, responsabilizar pelo ensino desses conteúdos em um momento determinado do percurso escolar e optar por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos. Em suma, determinar, em casos pontuais, uma nova organização de alguns conteúdos, de modo a reforçar a coerência dos conteúdos de aprendizagem por ano e por ciclo (Buescu *et al.*, 2012, p. 5). Para essa reestruturação, teve-se como referência o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009 (Buescu *et al.*, 2012, p. 4). Aos domínios já existentes do PPEB, Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua foi acrescentado a Educação Literária. Para além disso, uniram a Compreensão do oral e a Expressão oral para designar-se Oralidade e a Leitura e a Escrita para Leitura e Escrita, nos dois primeiros ciclos do ensino básico. O Conhecimento Explícito da Língua passou a designar-se Gramática (Buescu *et al.*, 2012, p. 5). Assim sendo, os quatro domínios de referência das Metas Curriculares são a Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária. Tendo por base este documento orientador e o PPEB, irei fundamentar as minhas práticas a Português.

As duas sequências de aprendizagem, constituídas por seis aulas de 90 minutos, foram intercaladas e envolveram os quatro domínios das Metas Curriculares, já definidos anteriormente. Os objetivos gerais foram: ler em voz alta palavras e textos; organizar a informação contida no texto; avaliar criticamente textos; ler e interpretar textos literários; ler e escrever para fruição estética; reconhecer e conhecer classes de palavras; ler textos diversos; fazer inferências; interpretar discursos orais breves e reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico. Os conteúdos abordados foram: texto narrativo, nomeadamente a Fábula; pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos; determinantes; publicidade; família de palavras; texto poético; obra *A Vida Mágica da Sementinha*<sup>1</sup>, de Alves Redol.

No Programa de Português do Ensino Básico, a compreensão do oral é entendida como:

“A capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”. Por outro lado, “entende-se por expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

Com os domínios da Compreensão do oral e da Expressão do oral pretende-se que os alunos saibam reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade; interpretem a informação ouvida, distingam o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita; compreendam os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião; relatem ocorrências, façam descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade; apresentem e defendam opiniões, justificando com pormenores ou exemplos, terminando com uma conclusão adequada; produzam discursos orais coerentes em português padrão, com

---

<sup>1</sup> O livro *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, publicado pela Editorial Caminho, em 2012, pertence à lista de obras e textos para educação literária, para o 5º ano, proposta pelo Plano Nacional de Leitura e pelas Metas Curriculares.

vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade (Reis *et al.*, 2009, pp. 75-76). Só obtendo estes resultados é que os objetivos estabelecidos pelas Metas Curriculares (2012) são cumpridos.

No domínio da Oralidade procurei que os alunos expusessem as suas opiniões oralmente acerca da obra *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol. Avaliaram, criticamente, os capítulos estudados em aula, bem como as ações das personagens, justificando com partes do texto. Para além disso, os alunos leram a fábula “A rosa e o amaranto”<sup>2</sup> e, de seguida, expressaram oralmente as ideias e sentimentos provocados pelo texto literário, criando assim um diálogo na turma. O mesmo processo foi realizado na análise dos textos poéticos “A lapiseira” e “O computador”<sup>3</sup>, de Luísa Ducla Soares. Nas aulas em que explorei “A lapiseira” e “A rosa e o amaranto”, a turma fez um *brainstorming*, em que se expuseram as ideias acerca do que poderia ou não ser retratado nesses dois textos, através da análise do título. Nesta tarefa, sobressai a ideia de que um aluno pode despertar a de outro, fazendo com que todos ampliem a sua capacidade de pensar sobre um determinado assunto ou questão (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007, p. 108, citando Mullen & Johnson, 1991).

Na realização de um texto publicitário, os criadores dos mais originais tiveram de ir à frente da turma explicar o processo de criação. A expressão oral ajuda a criança a ampliar os seus horizontes de comunicação, a exercitar o pensar, a organizar a sua mente, a debater opiniões, a expressar sentimentos e emoções, a desenvolver a argumentação, a comunicar-se com facilidade, além de a preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público os seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para a criança uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias (Chaer & Guimarães, 2012, p. 73).

O domínio Leitura e Escrita foi o mais explorado na minha prática, devido ao tema do presente relatório, a funcionalidade da leitura:

---

<sup>2</sup> A fábula “A rosa e o amaranto” faz parte de uma coletânea de contos do livro *As Mais Belas Fábulas de Esopo*, traduzido por Carlos Jesus.

<sup>3</sup> Os poemas “A lapiseira” e “O computador”, de Luísa Ducla Soares, fazem parte de um conjunto de 23 poemas publicados pela autora no livro *A Cavalo no Tempo*, em 2003, pela Editora Civilização. O livro é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura e pelas Metas Curriculares, para o 5º ano.

“Entende-se por leitura o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

#### A escrita é entendida como

“O resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (Reis *et al.*, 2009, pp. 75-76).

O hábito de produzir textos contribui para que os alunos sejam capazes de criar cada vez mais textos coesos e coerentes, tornando-se assim alunos escreventes. Logo, cabe à escola, nomeadamente aos professores, propor aos alunos atividades variadas que possam constituir um grande desafio e puxar pela imaginação das crianças, para assim desenvolverem, também, a competência escrita. Alunos habituados a escrever lidam, habitualmente, nos seus textos com “problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto” (Cagliari, 2008, p. 112).

Para a produção de um texto deve-se ter uma estrutura base a entregar aos alunos, para que eles conseguiram criar algo organizado. Cada aluno tem o seu modo de pensar quando escreve e, por vezes, pode não ser o mais correto ou preciso para alcançar o objetivo da produção textual, portanto, o professor deve ser capaz de o direcionar para que os leitores possam compreender as ideias do texto produzido.

No meu estágio incentivei os alunos a produzirem um poema, partindo de um objeto. Contudo, antes disso, eles tiveram contacto com poemas sobre objetos, ou seja, através da exploração desses textos, nomeadamente “A lapiseira” e “O computador”, de Luísa Ducla Soares, acabaram por ficar familiarizados com o pretendido. Ainda assim, dei-lhes dicas e disse-lhes que podiam inspirar-se no formato do objeto, na cor, no peso e noutras características. Para além disso, orientei-



os na construção do poema. Cada equipa ficou responsável por escrever um determinado número de estrofes, consoante o tipo de verso que preferisse.

A leitura desses trabalhos partiu dos alunos. Cada criança leu o seu texto de forma expressiva. É importante os alunos lerem os seus próprios textos para toda a turma porque:

“Um leitor a quem foi atribuída a tarefa de ler em voz alta, e a quem seja dado tempo suficiente para se preparar o melhor possível, decerto investirá esse tempo a reler o texto e a pôr em funcionamento uma série de estratégias metacognitivas, no sentido de detetar e resolver possíveis dificuldades de compreensão” (Leite, 2012, p. 78).

Não só de uma leitura em voz alta se tira proveito. Uma leitura por parte do professor tem, de igual forma, benefícios para a aprendizagem dos alunos. O professor deve ter consciência da sua capacidade de se expressar e de lidar com a leitura expressiva para que possa motivar e desenvolver atividades diversificadas com os seus alunos. A turma enriquece-se ao ouvir o professor a ler, pois, para além de gostar de ouvir um adulto a ler um poema ou um texto dramático, contribui para que ela tenha uma leitura modelo, já que, muitas vezes, os próprios alunos não dominam a expressividade.

Uma leitura expressiva fará com que os alunos consigam compreender melhor o conteúdo de um texto. Este é o ponto de partida para se formar leitores críticos. Só compreendendo o que se lê, é que se pode criticar. Segundo Marcia Cavéquia e Aline Maciel (2010, p. 303), citando Paulo Freire (1989),

“Para formar um leitor crítico, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele”.

Pegar no mundo que rodeia os alunos é o primeiro passo para se obter sucesso em qualquer área, porque parte-se de algo que lhes é conhecido. Para incutir a leitura crítica no processo de aprendizagem dos alunos, o professor deve, “antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba (...) os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores nos seus textos” (Silva, 1998, p. 30). Essas situações devem ser

estimulantes para incentivar o aluno a criticar, uma vez que a leitura crítica não é intrínseca ao ser humano.

A leitura de livros em sala de aula permite que se criem situações de leitura crítica. Os livros escolhidos para essas situações devem proporcionar momentos de discussão em turma. O livro *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, é um exemplo que foi aplicado em prática. Nesses momentos os alunos serão capazes não apenas de localizar informações, mas de relacionar e integrar as partes do texto, de modo a refletir sobre os seus sentidos, captar as informações implícitas, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorar os que leem de acordo com seus próprios critérios (Delmanto, 2009). Na sala de aula, os alunos, após a leitura de cada capítulo, fizeram uma análise do que leram, dizendo sempre se concordavam com o percurso/escolha do protagonista, bem como traçaram eventuais acontecimentos. Para além disso, preencheram um guião de leitura que permitiu assimilar o que aprenderam da história, desde o enredo à ordem cronológica dos acontecimentos, e ter contacto com uma pequena biografia do autor. Só formando leitores desta forma é que se pode incutir-lhes o prazer de pegar num livro, pois “o gosto pela leitura decorre fundamentalmente das reações afetivas resultantes do contacto com os livros” (Plano Nacional de Leitura, 2014).

Com o gosto da leitura incutido nos alunos, é meio caminho andado para formar cidadãos curiosos, porque o ensino da leitura pressupõe algo mais do que apenas a leitura em sala de aula, mas sim fazer uso da mesma e da escrita na vida em sociedade.

A sociedade mostra-se cada vez mais competitiva, onde somente aqueles que se empenham e lutam constantemente é que chegam a algum lado, contudo, parte dessas pessoas não é capaz de demonstrar solidariedade e espírito de cooperação para com os outros. Sendo uma turma inserida numa escola num ambiente rico e propício para desenvolver as suas capacidades, tentei introduzir o espírito de competitividade na sala de aula, nomeadamente porque os alunos eram barulhentos, logo necessitavam de um estímulo diferente, e ao torná-los competitivos tornei-os mais atentos, pois queriam sempre ganhar aos colegas. Apesar da competitividade, houve sempre um espírito de ajuda, porque os alunos intervinham por equipas: a falha de um poderia pôr em causa o trabalho dos outros e a glória de um seria vista como a

glória de todos. Alice Fontes e Ondina Freixo (2004) enunciam como principais características de um grupo em aprendizagem cooperativa a aplicação de competências cooperativas, liderança e partilha de responsabilidades e o facto de todos os elementos contribuírem para o êxito do grupo. Assim, os alunos aprenderam que é possível ajudarem-se mutuamente, fortalecendo laços de amizade e, principalmente, sem grandes burburinhos, que foi o objetivo principal da implementação desta estratégia.

Para reforçar os laços de companheirismo na turma, a composição de um texto publicitário e de um poema foram feitos em pares, já que, de acordo com Barbeiro & Pereira (2007, p. 10), “o encontro com os outros, proporcionado pela escrita, não tem de acontecer apenas por meio do produto escrito, quando este é lido pelo destinatário”. Portanto, a interação, que ocorre na escrita colaborativa, permite

“colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflete-se, por outro lado, na vertente emocional — igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita — e no reforço do sentimento de participação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

Com os textos construídos, alertei-os para reverem o que tinham escrito. Na maior parte das vezes,

“O pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em grafá-lo. Por isso, ocorrem omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas. Estas ocorrências são frequentemente consideradas como erros. A melhor estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 9).

Para os momentos de escrita não serem apenas centrados nesse processo, uma das regras de produção do texto publicitário foi o uso obrigatório de um pronome à escolha, ligando assim o domínio da Escrita com o da Gramática.

A Gramática foi um dos domínios que esteve presente em todas as aulas lecionadas. É, talvez, o domínio que mais sofre na sua implementação, já que:

“É um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até

mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido” (Xavier, 2013, p. 139, citando Vygotsky, 1989).

É pretendido que neste domínio que:

“O aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6).

Partindo desta norma, o ensino da Gramática esteve, em todas as aulas, ligado com os restantes domínios. Nunca foi um momento considerado à parte, pelo contrário, uniu-se aos conteúdos abordados, para que os alunos não sentissem a gramática como algo acessório. Quase toda a gramática trabalhada foi uma revisão e, portanto, para aliciar os alunos, utilizei o ludismo como estratégia, nomeadamente na revisão da família de palavras.

Organizados em pares, cada um teve direito a dois cartões, um com uma palavra para ser colocada na sua classe (nome, verbo ou adjetivo) e preencher com palavras da mesma família que a primeira as restantes classes, evidenciando sempre o radical; o outro cartão com várias palavras da mesma família com um intruso. Este último devia ser identificado para assim o par criar uma família para ele. As palavras usadas durante este momento foram dadas como obrigatórias para a composição de uma estrofe. É de salientar que ao serem desenvolvidas atividades em grupo e/ou de pares, é reforçada a compreensão e a expressão do oral, que na sala de aula ainda ocupam pouco espaço (Xavier, 2013, p. 141).

Através da leitura dos textos narrativos estudados em sala de aula, no fim de cada capítulo, para além dos alunos evidenciarem partes da história importantes, também tiveram que encontrar pronomes e determinantes, e substituí-los por nomes e vice-versa. Dos textos poéticos, os alunos facilmente identificaram as estrofes e os versos, já que esse não foi o primeiro contacto com as marcas formais de um poema. Porém, foram introduzidos conteúdos novos: a sílaba métrica e a sílaba gramatical.

As obras para a Educação Literária estabelecidas pelas Metas Curriculares (2012) contribuem para a formação completa do indivíduo e do cidadão, pois o aluno ganha um repositório de todas as possibilidades históricas da língua, tradições e

valores, que são parte integrante do património nacional (Buescu *et al.*, 2012, p. 5). Assim sendo, a principal obra trabalhada em sala de aula foi *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol. Para além disso, outros textos foram explorados, como a fábula “A rosa e o amaranto”, de Esopo, e os poemas “A lapiseira” e o “O computador”, de Luísa Ducla Soares.

O domínio da Educação Literária foi, definitivamente, o principal impulsionador de todo o meu estágio, porque foi através dele que entrei no percurso escolar dos alunos, com a apresentação do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*<sup>4</sup>, de J.K. Rowling. Ter-me proposto à professora cooperante para participar nas atividades da semana da leitura, com a apresentação de um livro que marcou a minha infância, veio definir mais tarde toda a dinâmica da implementação das minhas estratégias de ensino. Foi notório o entusiasmo da turma quando lhes propus aprenderem em equipa, à semelhança do método de ensino da escola do protagonista Harry Potter.

Ao longo do tempo, os alunos barulhentos e causadores de desordem nos primeiros dias, foram aprendendo a lidar com os colegas, ganhando uma noção de companheirismo e interajuda. Isto contribuiu para que todos se empenhassem em ajudar os colegas, criando assim um ambiente de motivação para a aprendizagem e uma competição saudável entre equipas.

#### **10.4.2 Experiência-chave – Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico**

O papel do professor evoluiu. Ele não tem uma aula a “dar”, ele constrói um ambiente de aprendizagem juntamente com os alunos (Santos, J., s.d., p. 2). Logo, toda a sua intervenção deve ter em conta o contexto social em que a turma está inserida, já que, segundo Santos, J. (s.d., p. 2), “o aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem”. Portanto, partindo do aluno, o professor deverá criar a planificação com vista a colmatar as dificuldades da turma e

---

<sup>4</sup> O livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J.K. Rowling, publicado pela Editorial Presença, em 1999, pertence à lista de livros do Plano Nacional de Leitura, de leitura autónoma, para o 6º ano.

dar-lhe as ferramentas necessárias para os alunos crescerem. Essas ferramentas não passam pela mera transmissão de conhecimentos, mas pela construção deles, sendo o aluno a descobrir o seu próprio caminho, pois “o verdadeiro objetivo da Educação não é meramente prover informação, mas o estímulo de uma consciência interna” (Al- Ghazali, s/d).

Para conhecer a turma em que lecionei, as aulas de observação da professora cooperante, foram fulcrais para criar uma noção das capacidades dos alunos, bem como as suas dificuldades e arestas a limar. Apercebi-me de que havia um líder na turma e que todos os outros alunos eram submissos às vontades dele. Se a professora lançava uma questão, todos esperavam que o líder respondesse ou olhavam para ele esperando um sinal de aprovação. Se o líder fazia uma piada, todos se riam. Como se já não bastasse a influência que o aluno em questão tinha na turma, ele implicava com outro, causando, na maior parte das vezes, uma guerra barulhenta e mau-estar na sala de aula. A professora, irritada, chamava-os à atenção, mas o aviso tinha um efeito efémero. Era necessário controlar a turma! Foi esse o meu primeiro objetivo enquanto professor estagiário de português naquela sala de aula.

Uma vez detetado o funcionamento da turma, a minha preocupação passou pela criação de estratégias que pudessem trazer o líder para o meu lado, para assim, conquistar toda a turma. Uma das estratégias que adotei foi tirar partido dos conflitos, porque no ponto de vista de La Taille (1996, 1998), Araújo (1996) e Vinha (1999), o conflito professor-aluno pode contribuir para a formação dos alunos, já que é inerente ao processo de desenvolvimento (Leite & Löhr, 2012, p. 580). Por vezes, o líder da turma tentou implicar comigo, para mostrar que sabia mais do que eu. Calmamente, e nunca entrando em conflito com ele, para não dar a entender que eu é que sabia e ele não, desafiei-o a procurar a resposta em casa para na aula seguinte ser discutida. Desta forma, contribuí para a construção do seu conhecimento.

Apesar de todo este esforço para acalmar o líder, foi necessário implementar outra estratégia na sala de aula, para combater o barulho. Parti de um dos domínios para a concretização da estratégia: a educação literária.

A professora cooperante convidou os encarregados de educação para, na semana da leitura, virem à sala de aula apresentar um livro que os tivesse marcado na sua infância. Infelizmente, ninguém se mostrou disponível. Seria uma mais-valia

para os alunos, pois, segundo Augusto Cury (2003), “pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação”. Assim sendo, propus à professora cooperante intervir em vez dos pais. Apresentei o livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J.K. Rowling, e durante a apresentação apercebi-me de que poucos alunos conheciam a história e os que não a conheciam ficaram maravilhados e com vontade de ler. Para essa apresentação não ter sido em vão, a minha primeira aula lecionada foi uma espécie de continuação. Por outras palavras, na apresentação do livro falei um pouco do enredo e entreguei a cada aluno uma carta de admissão para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, já na primeira aula dividi os alunos em quatro equipas, havendo um responsável por cada uma delas. Com isto a turma ficou motivada para aprender mais e melhor. Para além disso, sugeri-lhes a leitura desse e de outros livros do género. É fundamental que as crianças leiam e, também, gostem de escrever desde pequenas, porque:

“O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. (...) A leitura e a escrita podem, à medida que se configuram como experiência, desempenhar importante papel na formação” (Kramer, 2003, p. 66).

A leitura tem uma importância suprema no processo de ensino e aprendizagem das crianças, porque a partir dela pode-se explorar todos os outros pontos que um professor, por vezes, tem receio em lidar ou não sabe como o fazer. Partindo de um livro, criei uma dinâmica de equipas (alusivas ao livro apresentado), em que, no final de cada semana, a vencedora ganharia um prémio. Por esta razão, surgiu na turma um espírito de competição. O que mexeu com os alunos não foi o facto de receberem algo todas as quintas-feiras, mas sim poder ser a equipa com mais pontos. Assim, através deste sistema de pontuação consegui ganhar o controlo da turma. A professora cooperante teve um pouco de receio que essa estratégia não funcionasse, uma vez que a mesma já tinha implementado várias estratégias para controlar os alunos, desde recados para casa e aulas assistidas pelos encarregados de educação. Acontece que o efeito foi bastante positivo e, sem que a turma se apercebesse, ficou mais calma e mais participativa.

Um dos problemas que senti durante a minha intervenção foi a gestão do tempo, devido à lentidão de alguns alunos na realização dos seus trabalhos. Com isto, não quer dizer que ficou alguma coisa por lecionar, mas acabei por dedicar mais tempo a uns conteúdos e menos a outros, quando já tinha estabelecido um tempo. Essa dificuldade levou-me a fazer uma reflexão pós-aula sobre a minha ação. Tentei responder a três questões: “O que mudar?”, “O que manter?” e “Como melhorar?”. A reflexão feita por um professor “é importante sobretudo para nós (...) já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão, 2001, p. 10).

As observações feitas por mim e pela professora cooperante acerca do meu trabalho, permitiram melhorá-lo e combater alguns pontos fracos, nomeadamente a gestão do tempo, já referido anteriormente. O uso das T.I.C. tornou-se uma ferramenta essencial, pois facilitou a realização de momentos em sala de aula em menor período de tempo, como por exemplo, na projeção do sumário no fim de cada aula, sempre que não havia tempo para escrevê-lo no quadro negro.

Concluindo, senti-me perfeitamente à vontade a lecionar Português, apesar do receio inicial em relação aos conteúdos, a professora cooperante sempre foi atenciosa e mostrou-se disponível para me ajudar, nunca pondo entraves às minhas ideias para conduzir a aula. Senti-me parte da própria escola, porque motivei-me não só dentro da sala de aula, mas fora também, contribuindo com a minha presença em palestras com convidados ilustres. Tudo isto contribuiu para um melhor percurso profissional e, certamente, um olhar diferente sobre os alunos, que são cada vez mais heterogéneos.



**PARTE IV.**

**REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA**

**PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º**

**CICLOS DO ENSINO BÁSICO**



## **Capítulo 11. *Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico***

---

As experiências vivenciadas nas práticas educativas dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico contribuíram para um enriquecimento pessoal e profissional. Desenvolvi competências e conhecimentos durante as observações e intervenções, através da análise das aulas, preparação e implementação das mesmas. O tema de investigação também contribuiu para esse desenvolvimento.

Refletir sobre o trabalho desenvolvido foi, provavelmente, a tarefa mais importante durante as práticas educativas, pois através das reuniões e dos diálogos com as colegas de estágio e com os professores cooperantes, o meu trabalho foi aprimorado. Ter uma atitude reflexiva sobre a sua prática é importante para o professor, na medida em que este “pressupõe o questionamento contínuo das suas concepções e conhecimentos”, levando ao seu “enriquecimento profissional (...) e a consideráveis progressos na aprendizagem dos alunos” (Climent (2001), citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 8).

As planificações das aulas foram construídas de forma a responderem a objetivos determinados nos programas curriculares, tanto no 1.º como no 2.º CEB. As diferentes estratégias pedagógicas adotadas foram sujeitas a avaliação dos professores cooperantes e orientadores. Posteriormente, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, foram ajustadas de acordo com as vivências e experiências dos alunos e sugestões dos professores. Ainda tive a preocupação de criar estratégias para controlar o comportamento dos alunos, principalmente os do 1.º ano, e motivá-los para os conteúdos, como na turma do 5.º ano em que lecionei Português. No fundo, as planificações tentaram sempre corresponder às características dos alunos, fazendo uso dos recursos disponíveis em ambas as escolas.

A preparação das aulas exigiu um aprofundamento prévio dos conhecimentos científicos das temáticas lecionadas, porém, recorri a bibliografia recomendada pelos professores orientadores para me elucidar.

A prática profissional supervisionada trouxe-me aprendizagens e momentos bastante positivos. Aprendi técnicas que me permitiram crescer enquanto futuro professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente como desenhar os algarismos e as letras e explicá-las aos alunos de forma a criar ligação entre elas através do movimento. Nunca me tinha apercebido desse aspeto, que o facto de desenharmos uma letra de uma forma pode facilitar a aprendizagem do aluno. Incutir rotinas de saber ser e estar nas turmas também foi igualmente benéfico para mim, porque apercebi-me que as crianças aprendem depressa, desde que os adultos, neste caso, os professores, estejam predispostos a suscitar-lhes boas maneiras, como chegarem à sala de aula, olhar o professor nos olhos e dar-lhe os bons dias. O professor “tem a tarefa importante de formar cidadãos e de desenvolver neles a capacidade crítica da realidade, para que possam utilizar o que aprenderam na escola em diversas situações e/ou lugares” (Oliveira, s/d, pp. 5–6).

As conclusões do estudo de investigação contribuíram para o enriquecimento de novos saberes sobre a temática da leitura e escrita. Desse estudo, sublinho a importância da família no processo de criação de um futuro leitor com concepções bem estruturadas acerca da funcionalidade da leitura e da escrita. Mas não só a família tem a essa responsabilidade, como também a escola. Após a investigação, penso estar mais apto para transformar essas concepções erróneas e conduzir os alunos para o mundo mágico da literatura.

Em suma, o professor é um mediador do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, em parceria com as famílias, deve visar “à formação da identidade do educando como um cidadão no convívio social” (Oliveira, s/d, p. 1).

Em jeito de conclusão, considero que agora estou mais bem preparado tecnicamente e alertado para um conjunto de aspetos e formas de agir, que certamente, serão ferramentas da maior importância e que mobilizarei na caminhada em docência que com os outros e reflexivamente empreenderei.

## Referências Bibliográficas

---

- Abreu, A. C. F. (2013). *O ensino e a aprendizagem de Geometria com recurso a materiais manipuláveis: uma experiência com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Abud, K. M. (2003). A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, 22 (1), 183-193.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, C. A. F. (1986). *História da Arte em Portugal – O românico*. Lisboa: Publicações Alfa, S. A.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Alves, L. A. M. (2009). *A Função Social da História*. Porto: Faculdade de Letras. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf> (Consultado em setembro 15, 2015).
- Andrade, B. V. (2008). *Gestão da diversidade na sala de aula. Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Disponível em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/196/1/Gest%C3%A3o%20da%20diversidade%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

- Barbeiro, L. P. & Pereira, L. A. (2007). *PNEP: O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. M. L. (1991). A Leitura. In Martins, I.; Andrade, A.; Moreira, A. *et al.* (orgs.), *Atas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp. 407-415). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Belo, V. M. C. (2012). *Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, numa perspetiva IBSE - água e ambiente*. Braga: Universidade do Minho, Escola de Ciências.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf> (Consultado em dezembro 17, 2016).
- Berbel, N. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 2 (2), 139-154. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf> (Consultado em agosto 9, 2015).
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Caderno de Apoio do 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/ca\\_2\\_ciclo\\_final.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/ca_2_ciclo_final.pdf)
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J. & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico e (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI - Áreas Curriculares I* (Vol. 3). Setúbal: Marina Editores.
- Botini, G. A. L. & Farago, A. C. (2014). Formação do leitor: papel da família e da escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1 (1), 44-57. São Paulo: Bebedouro.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Brochura de apoio ao Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) para o ensino da Geometria e Medida*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular). Disponível em [http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/temas%20matematicos/070\\_Brochura\\_Geometria.pdf](http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/temas%20matematicos/070_Brochura_Geometria.pdf)
- Briggs, D. C. (2000). *A autoestima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brites, I. & Cássia, R. (2012). Vigotsky, L. S. (2005). Pensamento e Linguagem. *Revista Lusófona de Educação*, 22 (22), 179-184. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3288>
- Brito, D. S. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, 8. São Paulo.
- Brochado, P. D. S. (2016). *Do Pré-escolar ao 1.º Ciclo – O percurso da escrita*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1975). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)*. Lisboa: Ministério da Educação. DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A. & Ferreira, A. (2009). A Aquisição da Leitura e da Escrita: variáveis preditoras no nível Pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Cagliari, L. C. (2008). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Camino, M. E. M. B. (2008). Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. *Cadernos ASLEGIS*, 34. Brasília. Disponível em: <http://www.aslegis.org.br/aslegis/images/stories/cadernos/2008/Caderno35/189-202estudodecaso.pdf> (Consultado em dezembro 14, 2016).
- Cavéquia, M. A. P. & Maciel, A. G. (2010). *Formação do Leitor: criticidade e autonomia*. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2027/1718> (Consultado em julho 2, 2014).
- Cerqueira, A. (2010). Envolvimento da família na promoção da leitura e da literacia. Uma área de intervenção prioritária da Biblioteca Escolar. *Ozarfaxinars*, 18.



- Matosinhos: Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos. Disponível em: [http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_18\\_AC.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AC.pdf) (Consultado em dezembro 1, 2016).
- Chaer, M. R. & Guimarães, E. G. A. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, (3), 71-88. Disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf> (Consultado em fevereiro 4, 2015).
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C. & Costa, R. (2013). *Matemática Sob Investigação – 5.º ano (Caderno de atividades)*. Porto: Areal Editores.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C. & Costa, R. (2013). *Matemática Sob Investigação – 5.º ano (P1)*. Porto: Areal Editores.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C. & Costa, R. (2013). *Matemática Sob Investigação – 5.º ano (P2)*. Porto: Areal Editores.
- Correia, H. P. (2004). *Potencialidades educativas das TIC no Ensino Básico*. Porto: Instituto Superior de Engenharia do Porto.
- Costa, C. (2004). *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Costa, F. & Marques, A. (2013). *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. Q. (2008). Expectativas e concretizações das ciências físicas e naturais. *Saber & Educar*, (13), 125-135. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/160/2/SeE\\_13Expectativas.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/160/2/SeE_13Expectativas.pdf)

Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2007). *Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo de E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspetiva de professores e alunos*. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351/1/Discurso,metodologia%20e%20tecnologia.pdf.pdf> (Consultado em março 12, 2015).

Couto, V. S. (2012). *Atividades experimentais em ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1661/1/DissertMestradoVictoriaSilvaCouto2013.pdf>

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Cruz, G. T. D. & Souza, D. S. (2009). *Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.

Cysneiros, P. G. (1999). Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática educativa*, 12 (1), 11-24. Disponível em: [http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213\\_archivo.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf)

Delmanto, D. (2009). *A leitura em sala de aula*. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1429> (Consultado em julho 1, 2014)

- Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Downing, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Famorado, C. A. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura: Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5.º ano)*. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Farias, M. C. Q. (2006). *Significados e dimensões da leitura - escrita no contexto familiar de crianças de seis a sete anos*. Fortaleza – Ceará: Universidade Federal do Ceará.
- Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância: Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, n.º 22, 5-26.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994) Avaliação formativa: algumas notas. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, D. (2002). *A importância da música na educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vintiuno Editores.

Ferreiro, E. (1985) A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 7-17. São Paulo.

Ferreiro, E. (1990). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Frank, C. O. & Fellicetti, V. L. (2012). Um novo olhar sobre os alunos: valorização de boas atitudes e comportamentos. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 17 (2).

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez.

Fusari, J. C. (1990). *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf) (Consultado em junho 20, 2016).

Gaspar, A. & Monteiro, I. C. (2005). Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. *Investigações em Ensino de Ciências*, 10 (2), 227-254. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID130/v10\\_n2\\_a2005.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID130/v10_n2_a2005.pdf).

Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I: Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Minho: Universidade do Minho.

- Gonçalves, E. J. A. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, 2062-2073.
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Horta, M. H. (2010). *A Linguagem Escrita no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Representações de Educadores e de Professores*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Júnior, A. F. B. & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. Araxá: *Evidência*, 7 (7), p. 237-250.
- Leite, C. R. & Löhr, S. S. (2012). Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. *Revista Diálogo Educacional*, 12 (36), 575-590.
- Leite, S. A. (2012). Leitura x Expressividade = + compreensão. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*, 77-82. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/672/1/Leitura%20x%20Expressividade\\_TR.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/672/1/Leitura%20x%20Expressividade_TR.pdf) (Consultado em junho 3, 2015).
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, F. (1977). *História de uma revolução (Primeira parte da "Crónica de El-Rei D. João I de Boa Memória")*. Sintra: Publicações Europa-América.

- Maia, M. T. A. (2011). *A Biblioteca Escolar e o ensino da História: Estudo de caso*. Universidade Portucalense: Departamento de Ciências da Educação e Património. Disponível em: [http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/192/3/TMEB%2010\\_VOL\\_UME1.pdf](http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/192/3/TMEB%2010_VOL_UME1.pdf) (Consultado em setembro 11, 2015).
- Marcelino, C. I. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - conceções e práticas de professores*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Martins, A. F. M. A. (2011). *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L. & Silva, C. (2015). Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (2), 137-144. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciência e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matias, A. M. P. (2012). *O Impacto do Processo de RVCC na Proficiência Linguística em Prosa. Das Competências Linguísticas às Aplicações*

*Didáticas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em:  
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1838/1/Tese.pdf>

Mattoso, J. (1997). *História de Portugal - Vol. II - A Monarquia Feudal - Edição Académica*. Lisboa: Editorial Estampa.

Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.

Mattoso, J., Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1995). *Tempos de Revolução – História de Portugal*. Lisboa: Caminho, S.A.

Meier, M. (2014). *A influência dos elogios no desempenho das crianças*. Disponível em:  
<http://uptolisbonkids.com/2014/01/20/a-influencia-dos-elogios-no-desempenho-das-criancas/>

Mercado, L. (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceio: EDUFAL.

Ministério da Educação. (1991a). *Organização Curricular e Programas – Vol. I – Ensino Básico – 2º ciclo*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (1991b). *Programa de Ciências da Natureza – Planos de Organização do Ensino-Aprendizagem do Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).

Ministério da Educação. (1991c). *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Volume II) – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB (Revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, 23 de dezembro).

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.

Moreira, I. S. P. (2014). *Motivação para a leitura*. Porto: Escola Superior de Educação de Santa Maria.

Moreira, M. J. M. B. (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de professores de português*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Morgan, D. L. (1988). *Focus Group as qualitative research*. Newbury park, CA: Sage.

Moser, F. (2008). *O uso de desafios: Motivação e criatividade nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Moura, D. (org) (2008). *Os Desafios da língua. Pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL.

National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.



- Niza, I. & Alves Martins, M. (1998). Entrar no mundo da escrita. In S. Niza (Coor.). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I. & Santana, I. (1998). *Criar o gosto pela Escrita. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parker, T., & Balldridge, S. (2008). *Elementary Geometry for Teachers*. Okemos: Sefton-Ash Publishing.
- Petronilo, A. P. S. (2007). *Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita*. Brasília/DF: Universidade de Brasília.
- Pierron. (1999). La station d'épuration, MT15020, *Pierron Education*. Disponível em: <http://www.pierron.fr/ressources/notices/MT15020.pdf>
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Plano Nacional de Leitura. (2014). *Formar leitores - A leitura na sala de aula*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/orientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=23> (Consultado em julho 1, 2014).

Plano Nacional de Leitura. (2014). *Já sei ler*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=22#> (Consultado em dezembro 12, 2016).

Plano Nacional de Leitura. (2014). *Livros Recomendados*. Disponível em: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/58\\_todas\\_as\\_listas\\_2014\(3\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/58_todas_as_listas_2014(3).pdf) (Consultado em janeiro 1, 2015).

Ponte, J. P. (1991). *O computador, um instrumento da Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Editora Texto.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34. Lisboa: APM.

Póvoa, A. E. C. (2011). *A Influência do Meio Social na Aprendizagem da Escrita*. Coimbra: Escola Superior de Educação (ESEC).

Proença, M. C. (1989). Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada. Em Proença, M. C. (org.) *Didáctica da História Textos Complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

Proença, M. C. (1992). *Didáctica da história – Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa:

Ministério da Educação. DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).

Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P., Nolasco, C. C. (2013). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Revista Profforma*, (3), 1-5. Disponível em [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf) (Consultado em agosto 7, 2015).

Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História: Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (2004). Didática disciplinar e construção de conhecimento curricular – um percurso a partir das Ciências Humanas e Sociais. *VII Congresso AEPEC*.

Rosa, F. M. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A Perspetiva dos seus Pares*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sabino, M. M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (45), 1-11.

Santos, B. (s.d.). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: Que competências? Que formação?* Disponível em: [http://gap-m.ccems.pt/pluginfile.php/14434/mod\\_resource/content/0/GESTAO\\_DA\\_SALA\\_DE\\_AULA\\_PARA\\_PREVENCAO\\_DA\\_INDISCIPLINA.pdf](http://gap-m.ccems.pt/pluginfile.php/14434/mod_resource/content/0/GESTAO_DA_SALA_DE_AULA_PARA_PREVENCAO_DA_INDISCIPLINA.pdf).

Santos, I. J. M. A. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Porto: Faculdade de Letras.

Santos, J. (s.d.). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. São Paulo: Faculdade de Medicina de Marília. Disponível em: <https://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagensignificativa.pdf> (Consultado em maio 12, 2015).

Sarmiento, A. (1994). *O Processamento de Texto e o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Porto: Edições Asa.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Silva, D. F. B. (2013). *A Aquisição da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar: Estratégias de Intervenção Pedagógica*. Açores: Universidade dos Açores.

Silva, E. T. (1998). *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Mercado de Letras.

Silva, S. A. (2012). Conflito Cognitivo: Herói ou Vilão? *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4 (1). Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2403/1956>

Simões, A. (2006). *Como Realizar uma Entrevista*. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Lisboa. Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Stein, M. H., & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro de reflexão: da investigação à prática. *Educação e Matemática*, 105, 22-28.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10 (4), 313-340.
- Türnüklü, E., Akkas, E. N. & Alaylı, F. G. (2013). Mathematics teachers' perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations. In Ubuz, B., Haser, Ç. & Mariotti, M. A. (Eds.), *Proceedings of 8th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, 705-714. Türkiye: CERME.
- Valentini, N. G. (1999). Contribuições de uma prática pedagógica para o aprendizado da leitura. *Teoria e Prática da Educação*, 2 (3).
- Vasconcellos, F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA.
- Villiers, M. (1994). The role and the function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, 14 (1), 11-18.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis, *Exedra*, 7, 139-148.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação consultada:**

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (Formação conducente à qualificação profissional).

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (Avaliação).



## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE I**

## Guião de entrevista sobre as concepções de funcionalidade da leitura

Tenta recordar-te. Antes de entrares para a escola...

### 1) Costumavas ouvir alguém a ler?

Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Quase nunca ☐

#### 1.1) Quem?

---

#### 1.2) E quando e onde é que isso acontecia?

---

---

### 2) Normalmente o que ouvias ler, estava escrito onde?

Jornais ☐

Revistas ☐

Livros de histórias ☐

Outros livros ☐

Computador ☐

Tablet ☐

Televisão ☐

Jogos ☐

Cartazes ☐

Publicidade da caixa de correio ☐

Cartas ☐

Convites ☐

**3) As pessoas que costumavas ouvir ler explicavam-te o que leram ou faziam-te perguntas sobre o que ouviste?**

Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Quase nunca ☐

**4) Porque achas que é importante aprender ler e escrever?**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Para passar de ano  | <input type="checkbox"/> |
| Para fazer os trabalhos de casa bem                                       | <input type="checkbox"/> |
| Para a professora ficar contente  | <input type="checkbox"/> |
| Para compreender e escrever recados                                       | <input type="checkbox"/> |
| Para ler ou escrever um e-mail  | <input type="checkbox"/> |
| Para escrever uma carta para a mãe ou para o pai natal                    | <input type="checkbox"/> |
| Para ler as histórias engraçadas  | <input type="checkbox"/> |
| Para pesquisar certos assuntos e ficar a saber curiosidades interessantes | <input type="checkbox"/> |
| Para ler as legendas dos jogos favoritos e escrever o nome deles          | <input type="checkbox"/> |

Esta entrevista chegou ao fim.

Muito obrigado pela tua colaboração!

## **APÊNDICE II**

## Guião experimental 1

### Ciências da Natureza

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Atividade experimental: Explorando os processos de tratamento de água.**

**Questão problema: Qual o processo de tratamento de água indicado para retirar substâncias em suspensão?**

Material a utilizar:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Procedimento:**

1. Mistura água e as folhas secas no gobelé, para obteres água turva.
2. Coloca o funil no balão.
3. Dobra o papel de filtro como vês na figura.



4. Abre um dos lados da dobragem e coloca o papel no funil.
5. Deita parte da mistura no funil, fazendo-o escorrer pela vareta.

**Antes da experimentação**

O que esperas que aconteça?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Durante a experimentação**

**Desenha o que observas**

**O que aconteceu?**

---

---

## **Após a experimentação**

**Que processo de tratamento de água experimentaste?**

---

**O que observas no papel de filtro depois da experiência?**

---

---

**O que observas na água antes e depois de filtrada?**

---

---

## Conclusão

**Responde à questão problema.**

---

---

## Guião experimental 2

### Ciências da Natureza

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **Atividade experimental: Explorando os processos de tratamento de água.**

### **Questão problema: Qual o processo de tratamento de água indicado para retirar substâncias em suspensão?**

#### Material a utilizar:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Procedimento:

6. Mistura água e as folhas secas no gobelé, para obteres água turva.
7. Coloca o funil no balão.
8. Coloca algodão no funil.
9. Deita parte da mistura no funil, fazendo-o escorrer pela vareta.

### **Antes da experimentação**

#### O que esperas que aconteça?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



### **D**urante a experimentação

**Desenha o que observas**

**O que aconteceu?**

### **A**pós a experimentação

**Que processo de tratamento de água experimentaste?**

**O que observas no algodão depois da experiência?**

**O que observas na água antes e depois de filtrada?**

### **C**onclusão

**Responde à questão problema.**

## Guião experimental 3

### Ciências da Natureza

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **Atividade experimental: Explorando os processos de tratamento de água.**

### **Questão problema: Qual o processo de tratamento de água indicado para retirar substâncias em depósito?**

#### Material a utilizar:

\_\_\_\_\_

#### Procedimento:

10. Mistura água e areia no gobelé A.
11. Deixa repousar a mistura até a areia se depositar no fundo do gobelé.
12. Inclina cuidadosamente o gobelé A e deita a água no gobelé B, deixando-a escorrer pela vareta.
13. Deves evitar que o depósito seja arrastado para o gobelé B.

### **Antes da experimentação**

#### O que esperas que aconteça?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Durante a experimentação**

**Desenha o que observas**

**O que aconteceu?**

---

---

## **Após a experimentação**

**O que observas no gobelé A?**

---

**O que observas no gobelé B?**

---

## **Conclusão**

**Responde à questão problema.**

---

---